



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

LUCAS ROMÁRIO DA SILVA

**PEDAGOGIA SURDA: O PAPEL DE PROFESSORAS SURDAS NA CONSTRUÇÃO
DE IDENTIDADES DE ALUNAS SURDAS E ALUNOS SURDOS**

JOÃO PESSOA-PB
2017

LUCAS ROMÁRIO DA SILVA

**PEDAGOGIA SURDA: O PAPEL DE PROFESSORAS SURDAS NA CONSTRUÇÃO
DE IDENTIDADES DE ALUNAS SURDAS E ALUNOS SURDOS**

Trabalho de Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Campus I, como exigência institucional para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Estudos Culturais da Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Dorziat.

JOÃO PESSOA-PB
2017

S586p Silva, Lucas Romário da.
Pedagogia surda: o papel de professoras surdas na
construção de identidades de alunas surdas e alunos surdos /
Lucas Romário da Silva.- João Pessoa, 2017.
126f.
Orientadora: Ana Dorziat
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE
1. Educação especial. 2. Pedagogia surda. 3. Construção
de identidades. 4. Professoras surdas. 5. Alunas e alunos
surdos.

UFPB/BC

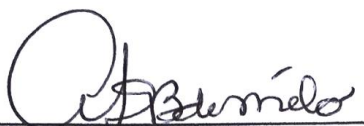
CDU: 376.42(043)

LUCAS ROMÁRIO DA SILVA

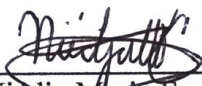
**PEDAGOGIA SURDA: O PAPEL DE PROFESSORAS SURDAS NA CONSTRUÇÃO
DE IDENTIDADES DE ALUNAS SURDAS E ALUNOS SURDOS**

Aprovado em: 17 de Fevereiro de 2017.

BANCA EXAMINADORA



Prof.ª Dr.ª Ana Dorziat Barbosa de Mélo
Orientadora (PPGE/UFPB)



Prof.ª Dr.ª Níedja Maria Ferreira de Lima
Examinadora externa (PPGE/UFCG)



Prof.ª Dr.ª Maria Eulina Pessoa de Carvalho
Examinadora interna (PPGE/UFPB)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha Mãe, *Izaura Aparecida da Silva*, e a meu Pai, *José Lucas da Silva*, por me amarem, me respeitarem, e por contribuírem com a construção das minhas identidades, ainda que sejamos tão diferentes.

AGRADECIMENTOS

A *Deus*, por tudo que tem ocorrido em minha vida, especialmente, pela conclusão desta etapa acadêmica (processo construtivo e desafiante). Deus, muito obrigado!

À minha mãe, *Izaura Aparecida da Silva*, e a meu pai, *José Lucas da Silva*, que me fizeram chegar até aqui com o seu amor, carinho e educação. Mãe, Pai, amo vocês!

Ao meu companheiro, *Paulo Eduardo de Lima*, por ter me incentivado em todas as etapas acadêmicas, sendo fundamental para eu chegar até aqui, com palavras motivadoras, elogios e carinho. Eduardo, obrigado por tudo!

Às minhas duas irmãs, *Fabiana Cristina da Silva Garcia* e *Fernanda Camila da Silva*, pela amizade, carinho e torcida para o meu sucesso. Minhas princesas, muito obrigado!

Ao meu amado irmão, *Leandro Aparecido da Silva (in memorian)*, por saber que, de onde ele esteja, está me aplaudindo, com o seu sorriso largo e contagiante. Léo, obrigado por estar comigo, no meu coração e nas minhas lembranças, sempre!

Ao meu sobrinho, *Matheus Esnel Garcia*, por toda a alegria que me traz, e a seu pai, *José Antônio Garcia*, pelo qual cultivo grande carinho. Obrigado, Nenê! Obrigado, cunhado!

À minha orientadora, *Prof.^a Ana Dorziat*, pela dedicação, atenção, parceria e, acima de tudo, pela generosidade. Professora, não tenho palavras para agradecer... Obrigado por tudo! Tentarei a cada dia ser um professor e um pesquisador melhor, para que possa, um dia quem sabe, me aproximar do que a senhora é!

Às professoras *Niédja Maria Ferreira de Lima* e *Maria Eulina Pessoa de Carvalho*, e ao professor *Fernando César Bezerra de Andrade*, por aceitarem participar da banca examinadora e darem suas preciosas contribuições para este trabalho. Professoras e Professor, foi uma honra tê-las/lo como leitoras e leitor do meu trabalho. Muito obrigado!

Às minhas parceiras de pesquisa e amigas, *Luzenice Simey Macedo de Carvalho* e *Maiane Machado de Moraes*, pela contribuição a esta pesquisa, pela parceria, risadas e aprendizagens. Obrigado, meninas!

Às minhas queridas amigas, *Amanda Gonçalves de Carvalho* e *Jéssica Luana Fernandes*, pela torcida e amizade, sempre recheada de muitas risadas. Minhas lindas, obrigado!

Ao meu amigo de coração, *Frankleudo Luann de Lima-Silva*, por ter me ajudado na construção do meu projeto de mestrado, pela amizade, carinho e parceria nutridos durante nossa convivência diária recheada bate papos acadêmicos sobre Educação e Psicologia. Obrigado, amigo!

Às *colegas e aos colegas* de mestrado da turma 35, pelos papos, aprendizagens e amizade construída durante este período. Gente querida, obrigado!

A *todas as amigas e a todos os amigos* mais distantes ou mais próximas/os, que torcem pelo meu sucesso. Obrigado, pessoal!

Às *professoras e aos professores do PPGE*, especialmente àquelas e àqueles com quem cursei as disciplinas durante o mestrado, pelas dicas, ensinamentos e trocas. Obrigado, *Prof.^a Maria Eulina Pessoa de Carvalho*, *Prof. Fernando César Bezerra de Andrade*, *Prof. Eduardo Jorge Lopes da Silva*, *Prof. Luiz Gonzaga* e *Prof. Alfrâncio Ferreira Dias*.

A esta instituição de ensino, a *Universidade Federal da Paraíba*, por me proporcionar os conhecimentos necessários para uma boa formação acadêmica. Sou muito grato, UFPB!

Ao *Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)*, pela oportunidade de cursar o mestrado e aprofundar conhecimentos.

À *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)*, pelo financiamento da pesquisa.

E, por fim, às *Professoras Surdas* que participaram desta pesquisa, pois, sem elas, este trabalho não teria sido possível. Obrigado, “*Karin*”, “*Carolina*” e “*Gladis*”, por terem enriquecido esta dissertação com seus discursos e suas práticas, que aqui foram analisados com o objetivo de contribuir com a Educação de Surdos/as e valorizar a Cultura Surda.

RESUMO

Esta pesquisa propõe-se a investigar o papel de professoras Surdas na construção de identidades de alunas Surdas e alunos Surdos, a partir de seus discursos e práticas pedagógicas. Ancorado no campo dos Estudos Culturais e dos Estudos Surdos, tentei compreender as diversas faces que envolvem as pessoas Surdas no processo educacional, sobretudo a relação cultural Pessoa Surda-Pessoa Surda, especificamente docentes Surdas/os - discentes Surdas/os. Parti do princípio de que, mediante a presença de professoras Surdas e/ou professores Surdos, os processos educacionais são mais eficazes, ao valorizarem a Cultura Surda, numa relação direta entre as pessoas Surdas. Destarte, nesta dissertação de mestrado em educação, trato das relações pedagógico-culturais durante o Atendimento Educacional Especializado (AEE) entre três professoras Surdas e alunas Surdas e alunos Surdos, em escolas comuns de João Pessoa-PB. A pesquisa foi embasada na abordagem qualitativa, utilizando como técnicas a entrevista semiestruturada e a observação não participante. Os dados empíricos revelaram que, na relação com as professoras Surdas, as alunas Surdas e os alunos Surdos, mesmo envoltas e envoltos em práticas culturais normalizadoras e padronizadoras, tendem a desenvolver estratégias culturais que lhes permitem construir as bases das identidades Surdas. Isso se dava porque as professoras proporcionavam a suas alunas e a seus alunos conhecimentos culturais, históricos e políticos acerca do seu grupo cultural, exaltando processos de identificação com suas semelhanças, enquanto pessoas Surdas. As situações pedagógicas sinalizaram que, na relação com as professoras Surdas, as alunas Surdas e os alunos Surdos tiveram a oportunidade de compreender o seu lugar no mundo, entendendo que não eram pessoas incapazes, deficientes, mas pessoas diferentes, que possuíam uma cultura singular, representada pela experiência visual e pela língua de sinais. Esta língua, como uma bandeira de luta das docentes Surdas no espaço escolar, representa uma das principais contribuições de seu papel nos processos educacionais de alunas Surdas e alunos Surdos, visto que é através dela que toda a construção identitária – em sua multiplicidade – se torna possível. Pude concluir, então, que as professoras Surdas possuem papel fundamental no processo de construção de identidades de alunas Surdas e alunos Surdos, não só por trazer à tona a cultura e a diferença Surdas, mas também por transcendê-las, ensinando conteúdos escolares, trocando experiências de vida e partilhando, inclusive, angústias que só elas, as pessoas Surdas, vivenciam.

Palavras-chave: Pedagogia Surda. Construção de identidades. Professoras Surdas. Alunas Surdas e alunos Surdos.

ABSTRACT

This research aims to investigate the role of Deaf teachers in the construction of identities of Deaf students, based on their discourses and pedagogical practices. Anchored in the field of Cultural Studies and Deaf Studies, we seek to understand the different scenarios that surround Deaf people in the educational process, especially the cultural relations among Deaf people, specifically between Deaf teachers and Deaf students. We assumed that the educational processes are more effective in the presence of female and/or male Deaf teachers, who value Deaf Culture in a direct relationship with Deaf people. Thus, this master's thesis deals with pedagogical-cultural relations within the Specialized Educational Service (SES) involving three female Deaf teachers and their Deaf students, in common schools of João Pessoa-PB. The research was based by the qualitative approach, using semi-structured interviews and non-participant observation. Empirical evidence reveals that, in their relationship with Deaf teachers, Deaf students tend to develop cultural strategies that allow them to build the foundations of Deaf identities, even in the context of standardizing cultural practices. This happened because the teachers provided their students with cultural, historical and political knowledge about their cultural group, highlighting processes of identification with their similarities as Deaf people. The pedagogical situations indicated that, in their relationship with Deaf teachers, Deaf students had the opportunity to understand their place in the world, and that they were not handicapped and incapable persons, but different people who possessed a unique culture represented by a visual experience and the sign language. As a battle flag of Deaf teachers in schools, this language represents one of the main contributions of their role in the educational processes of Deaf students, since it is through it that the identity construction – in its multiplicity – becomes possible. Therefore, we conclude that Deaf teachers have fundamental role in the process of identity construction of Deaf students, not only for highlighting the Deaf culture and differences, but also for transcending them, teaching school contents, exchanging life experiences and even sharing the anguish experienced only by Deaf people.

Keywords: Deaf Pedagogy. Identity Construction. Deaf Teachers. Deaf Students.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Descrição das visitas às escolas e informações obtidas na fase exploratória.

Quadro 2. Identificação dos dias em que foram realizadas as observações.

Quadro 3. Quantidade de horas observadas em cada escola.

Quadro 4. Informações das entrevistas com as professoras Surdas.

Quadro 5. Situação I – Abandono, envolvendo a Professora Gladis.

Quadro 6. Situação II – Autorização, envolvendo a Professora Karin.

Quadro 7. Situação III – Zombaria, envolvendo a Professora Carolina.

Quadro 8. Situações IV – Professora titular *versus* Instrutora, V – Diferença entre professora e instrutora, VI – Lista de alunas e alunos e VII – Instrutora sim, professora não, envolvendo a Professora Karin.

Quadro 9. Situação VIII – História Surda, envolvendo a Professora Karin.

Quadro 10. Situação IX – Desenvolvimento linguístico, envolvendo a Professora Carolina.

Quadro 11. Situação X – Família, envolvendo a Professora Carolina.

Quadro 12. Situação XI – O desejo da mãe e do filho Surdo, envolvendo a Professora Karin.

Quadro 13. Situações XII – Relato da professora sobre *bullying* e XIII – *Bullying* entre Surdos, envolvendo a Professora Gladis.

Quadro 14. Situação XIV – Relação intérprete-criança Surda, envolvendo a Professora Carolina.

Quadro 15. Situações XV – condução de veículo, XVI – menstruação e XVII – assalto, envolvendo a Professora Karin.

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

AEEPS – Atendimento Educacional Especializado para as Pessoas com Surdez

ASL – American Sign Language

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAS – Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez

EC – Estudos Culturais

ECE – Estudos Culturais da Educação

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FUNAD – Fundação Centro Integrado de Apoio ao Portador de Deficiência

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

MEC – Ministério da Educação

MS – Mato Grosso do Sul

PB – Paraíba

PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PMC – Prefeitura Municipal de Cassilândia

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PROLICEN – Programa de Licenciaturas

SED/MS – Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul

SRM – Salas de Recursos Multifuncionais

TCLE – Termo de Consentimento Livre Esclarecido

TILS – Tradutor-Intérprete de Língua de Sinais

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 TRILHANDO CAMINHOS METODOLÓGICOS	28
1.1 FASES, PROCEDIMENTOS E TÉCNICAS DE PESQUISA	33
1.1.1 Fase exploratória: levantamento bibliográfico.....	33
1.1.2 Fase exploratória: procedimentos éticos	35
1.1.3 A escolha dos sujeitos: quem são as professoras Surdas?	38
1.1.4 As pessoas que participaram da pesquisa	41
1.1.5 Situando o campo de pesquisa	42
1.1.6 Técnicas utilizadas na pesquisa.....	45
1.1.7 A ordenação e análise dos dados.....	49
2 ANÁLISES EMPÍRICO-TEÓRICAS	51
2.1 IDENTIDADES CULTURAIS E RELAÇÕES DE PODER: Diferença Surda, Gênero e Docência	51
2.2 PEDAGOGIA SURDA: o papel de professoras Surdas no processo de construção de identidades Surdas.....	74
2.2.1 Pilares da Pedagogia Surda: Diferença, Identidades e Língua de Sinais.....	74
2.2.2 Cultura Surda: construção de identidades no encontro Pessoa Surda-Pessoa Surda	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	105
REFERÊNCIAS	111
APÊNDICES	120
ANEXOS	124

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa propõe-se a *investigar o papel de professoras Surdas¹ na construção de identidades de alunas Surdas e alunos Surdos, a partir de seus discursos e práticas pedagógicas*. Para este propósito, coloco como questões centrais do estudo: *qual o papel de professoras Surdas na construção de identidades de suas alunas Surdas e seus alunos Surdos? Qual a importância da participação de professoras Surdas no processo de escolarização de alunas Surdas e alunos Surdos?*

Ao tratar de qualquer processo educacional, considero fundamental desenvolver uma reflexão em torno das identidades, visto que elas permeiam todas as relações sociais. Quando o foco são as pessoas Surdas, essa necessidade é ainda maior, haja vista que concepções clínicas cristalizadas perseguem esse grupo de pessoas. Ciente disso, o que me instigou a desenvolver esta pesquisa foi o interesse acadêmico-pessoal em compreender como ocorre a construção de identidades Surdas em alunas Surdas e alunos Surdos, especialmente em crianças, mediadas por professoras Surdas e/ou professores Surdos no processo pedagógico.

Enfatizo a *construção de identidades de crianças Surdas* por pressupor que elas têm, nas últimas décadas, sido impulsionadas por construções identitárias mais próximas às questões culturais, que foram, por muito tempo, silenciadas nessa comunidade. Essa realidade permite-me supor que as crianças Surdas, na maioria das vezes, encontram-se em um processo de construção identitária relativamente inicial, porém célere, contínuo, gradual, multifacetado e, sobretudo, complexo.

Quando afirmo relativamente inicial, faço-o por saber que, embora a construção de identidades ocorra desde o nascimento, o processo de construção de *identidades Surdas* em crianças é procrastinado visto que a maioria delas é filha de famílias ouvintes e se relaciona tardiamente com outras pessoas Surdas. Nesse sentido, é imprescindível um contato afetivo, de confiança e de trocas culturais entre essas crianças e outras pessoas Surdas.

O modelo clínico, baseado na relação de identificação das pessoas Surdas com as ouvintes, embora tenha perdido espaço com a valorização da língua de sinais, com a adoção da inclusão dessas pessoas nas escolas comuns no Brasil, de certa forma, fortaleceu-se. Isso foi ocasionado pelo distanciamento entre os grupos Surdos, que antes eram formados nas escolas especiais, e o isolamento devido à inserção das crianças Surdas em diferentes escolas.

¹ A letra “S” maiúscula será utilizada em todo o texto como forma de frisar a concepção política e cultural que envolve as pessoas Surdas (SACKS, 2010).

Essa realidade implica, mais uma vez, na invisibilidade da Cultura Surda no ambiente escolar, pois, se a escola não possui pares Surdos, como essa cultura pode circular nesse espaço fundamental para a construção identitária, intelectual e de cidadania, culturalmente engajada? Certamente quando há mais de uma criança Surda, elas podem trazer para este espaço os artefatos da Cultura Surda, desde que já os tenham adquirido. Todavia, dificilmente isso ocorre, uma vez que essa construção cultural é favorecida na relação com pares Surdos e/ou no envolvimento junto à comunidade Surda, das quais poucas crianças Surdas participam pelo fato de o seu núcleo familiar ser constituído de pessoas ouvintes (STROBEL, 2013).

Considerando essa realidade, a presença de uma professora Surda ou de um professor Surdo no ambiente escolar é de suma importância para o resgate da Cultura Surda, além de ser essencial para o autoconhecimento das crianças Surdas. Essa relação cultural no processo educacional é algo não só complexo para todos os seres humanos, mas fundamental para as pessoas Surdas, como apontam os estudos sobre Currículo, por este ser um mecanismo de saber, poder e de identidade (SILVA, 2011).

Para as pessoas Surdas, a relação cultural mediada pela língua de sinais nos processos educacionais, além de proporcionar uma comunicação mais fluente, viva e espontânea, já que envolve o aspecto linguístico, ocasionará uma constituição identitária mais consistente e empoderada.

Essa minha suposição, que se aproxima de uma constatação, surgiu a partir do momento em que, no contexto de Cassilândia, uma cidade do interior do Estado do Mato Grosso do Sul, que possui uma população com pouco mais de 20 mil habitantes, fui convidado a ser intérprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) de uma aluna Surda de 14 anos, recém-chegada à cidade, que estudaria naquele ano (2010) no 6º ano do Ensino Fundamental em uma escola municipal. Além dela, para a minha surpresa, fui designado a ensinar LIBRAS a uma criança de três anos, matriculada na Educação Infantil.

Antes disso, o meu primeiro contato com pessoas Surdas havia sido como participante, em 2006, de um curso de LIBRAS, oferecido pela Secretaria de Educação do Estado do Mato Grosso do Sul (SED/MS) em parceria com a Prefeitura Municipal de Cassilândia (PMC). A convite da minha irmã – graduanda em Pedagogia na época – resolvi participar do curso face à escassez de oportunidades naquele contexto, embora não soubesse o que iria aprender exatamente. Nunca antes havia ouvido falar em língua de sinais, tampouco conhecia uma pessoa Surda.

Ao iniciar, deparei-me com um “novo mundo”, mais ainda pelo fato de o curso se fundamentar, explicitamente, em um discurso cultural que concebia a LIBRAS como uma língua, bem como um elemento de uma cultura singular e diferente da minha. Segundo Strobel (2013, p. 99), “há grande dificuldade da sociedade em entender a existência da cultura surda, porque a maioria das pessoas baseia-se num ‘universalismo’”.

Nesse sentido, para mim, assim como acredito ser para muitas pessoas que não possuem contato com a Cultura Surda, foi curioso e, ao mesmo tempo, complexo compreender que existiam “pessoas deficientes” com uma língua e cultura diferentes. Na realidade, o discurso clínico disseminado que concebia as pessoas Surdas como deficientes, incapazes e que as via apenas como pessoas que possuem um corpo danificado (PERLIN, 2013) era o que fazia com que eu olhasse com certa estranheza a minha primeira professora de LIBRAS.

Ela era uma professora Surda, graduada em Matemática, mas que, naquela época, trabalhava como “instrutora” de LIBRAS pelo Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS), órgão vinculado à SED/MS. A figura da professora Surda me chamava atenção pelo fato de ser a primeira pessoa Surda que eu havia conhecido, mas também, por ser uma professora.

Lamentavelmente, não era e ainda não é tão comum pessoas Surdas atuarem como docentes, como mostra o Censo Escolar de 2012 (INEP, 2012). Ele indica que a inserção de professoras Surdas e professores Surdos na Educação Básica foi de apenas 208 em todo o Brasil, num universo de 74.547 alunas Surdas e alunos Surdos matriculadas/os no mesmo ano.

Esse levantamento, no entanto, não deixa claro em que componentes curriculares ou áreas de conhecimento esses sujeitos atuavam. Porém, a realidade aponta para a grande maioria de docentes Surdas/os atuando somente no ensino de LIBRAS nas salas de aula comuns ou nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), realizando o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Como no caso da minha primeira professora Surda, também é comum que professoras Surdas e professores Surdos atuem em cursos de capacitação.

Enfim, superado o estranhamento inicial, comecei a me aproximar cada vez mais das discussões – embora de forma limitada – e me desenvolver linguisticamente em LIBRAS. Conforme o curso avançava, a professora sempre elogiava o meu desenvolvimento. Nesse ínterim, conheci três garotas Surdas que, na época, tinham a minha idade, em torno de 14 anos, das quais me aproximei, embora estudássemos em escolas diferentes. Dessa forma,

comecei a me aproximar dessa cultura tão singular que, até então, para mim, era desconhecida.

Ao fim do curso, a professora sugeriu que futuramente eu fizesse uma avaliação no CAS, em Campo Grande-MS, para atuar como intérprete. Entretanto, isso era algo totalmente remoto para a minha realidade, devido às dificuldades encontradas no contexto daquela cidade e, até mesmo, por eu nunca ter pensado em trabalhar nessa área.

Após este curso, participei de mais um que deu continuidade aos conteúdos do primeiro, desta vez, ministrado por outro professor Surdo. Mesmo a cidade sendo pequena, como eu estudava em uma escola distante das garotas Surdas, acabamos por nos aproximar novamente apenas nesse segundo curso, em 2008². Porém, no mesmo ano me transferi para a escola em que as três jovens Surdas estudavam, passando a conviver mais com elas, mais especificamente com uma delas.

Encontrando-as quase todos os dias e participando do mesmo curso de LIBRAS, no qual também me aproximei do professor Surdo, fui aprendendo cada vez mais a língua de sinais. Essa aprendizagem foi intensificada ainda mais porque, concomitantemente ao 3º ano do Ensino Médio, iniciei juntamente com uma delas, um curso pré-vestibular ofertado pelo Estado do Mato Grosso do Sul (MS). Esse curso, embora tenha sido fundamental para minha aprendizagem em termos escolares, foi ainda mais importante para o meu desenvolvimento linguístico em LIBRAS.

Ademais, o contato diário, fraterno e de aprendizagem, construído juntamente com a minha amiga Surda, favoreceu o encontro do meu *Eu (ouvinte)* com o *Outro (Surdo)* e, a partir de então, passei a vislumbrar a oportunidade de trocar experiências culturais e construir, também, a minha identidade, afinal, a experiência é potencialmente transformadora e se nutre do contato com a diferença. Para Perlin e Quadros (2006, p. 171), a experiência com a diferença do Outro Surdo, “é um ato de ir construindo a identidade, ato que permite novamente colocar a descoberto as identidades nunca prontas, fragmentadas, em contínua construção”.

Com a falta de intérprete³ durante todo o curso pré-vestibular, sob a justificativa da SED/MS de não haver profissionais disponíveis, minha amiga e eu acabamos por nos aproximar ainda mais. No decorrer das aulas, além de eu interpretar algumas informações

² O primeiro e segundo cursos foram ministrados respectivamente em 2006 e 2008, porém, certificados apenas em 2010, conforme o meu Currículo Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/4082446479941468>>.

³ Durante toda a sua escolarização essa aluna Surda não dispôs de um/uma intérprete, se esforçando muito para acompanhar suas turmas através de leitura labial e apoio familiar.

para ela, passávamos quase o tempo todo conversando. Apesar de as conversas serem pedagogicamente inaceitáveis, nenhuma professora ou professor se importava com os nossos “bate-papos”, pois, como os fazíamos em LIBRAS, no fundo da sala, para elas e eles, não atrapalhávamos, mesmo que durante esse momento a nossa aprendizagem estivesse sendo negligenciada. Após a conclusão desse curso e do Ensino Médio, ingressei no curso de Serviço Social em uma faculdade privada, e ela em outra, para cursar Fisioterapia, em que, por sua vez, novamente teve o seu direito de dispor de um/a intérprete negado sob a mesma justificativa.

Como havia me desenvolvido linguisticamente de forma razoável nos cursos e, principalmente, com o contato com a minha amiga Surda, em 2010, deparei-me com uma situação inesperada: a Secretaria de Educação de Cassilândia chamou-me “desesperadamente” para atuar como TILS (Tradutor-Intérprete de Língua de Sinais) de uma aluna Surda.

Senti-me desafiado e temeroso, pois não tinha preparação suficiente para desempenhar tal função. Não havia passado por uma formação que abordasse conhecimentos para além da língua de sinais, tão necessários para uma atuação profissional qualificada, considerando que a/o “TILS precisa ter uma formação que implique reflexões sobre as especificidades surdas, que envolvem a língua e a cultura surdas; os conhecimentos da área onde pretende atuar e uma atitude ética, responsável e compromissada” (DORZIAT; ARAÚJO, 2012, p. 394).

Dada à urgência, fui à capital do Estado, ao CAS, realizar a avaliação para atuação como TILS, inclusive porque a família da garota estava ameaçando acionar o Ministério Público contra a Secretaria de Educação. Fui aprovado, mas com ressalvas, visto que as avaliadoras afirmaram que eu precisava aperfeiçoar a minha fluência linguística para a atuação adequada como TILS. Para minha surpresa, além da aluna de 14 anos, havia outra menina, de três anos, que estava matriculada na turma do Infantil III em uma instituição de Educação Infantil, para quem eu seria instrutor de LIBRAS.

Com a garota de 14 anos, tive algumas dificuldades, por não ser fluente o suficiente na língua. No entanto, a prática fez com que eu aprendesse muito e, reciprocamente, minha atuação parece ter favorecido a melhoria do seu desempenho escolar que, até então, vinha apresentando muitas dificuldades pela falta de comunicação. Além disso, depois do desenvolvimento linguístico em LIBRAS, a nossa relação permitiu que trocássemos experiências culturais, de cidadania e de vida, afinal “a experiência do contato com a experiência do outro diferente, com aquele outro que volta e reverbera de si com a sua

pedagogia, coloca-o diante da mudança de si. Ser ouvinte é o oposto do ser surdo” (PERLIN; QUADROS, 2006, p. 170).

Aos 18 anos, aluno do 2º ano do curso de Bacharelado em Serviço Social, embora estivesse deslumbrado com a área e com aquela experiência, sentia-me ainda despreparado para trabalhar como intérprete. A função de intérprete educacional não estava devidamente clara para mim ou para as professoras e professores da garota, nem mesmo para a escola ou para a Secretaria de Educação. Talvez por isso eu passei a, praticamente, desempenhar o papel das professoras e dos professores, o que é muito comum ocorrer nesse modelo escolar. Segundo Dorziat e Araújo (2012, p. 403),

A coexistência de dois profissionais em sala de aula – professor e intérprete – tem acarretado confusões de papéis. Observamos que, muitas vezes, o intérprete assumiu a função do professor dos estudantes surdos, função essa delegada pelo próprio professor, de forma intencional, embora tácita.

Na minha atuação, essa confusão de papéis não ocorria de forma tácita como afirmam as autoras, pois, embora a responsabilidade da escolha dos conteúdos e da avaliação fosse das professoras e dos professores, ficava a meu encargo a explicação dos conteúdos à garota, e, muitas vezes, a escolha da melhor metodologia. Esse modo inadequado de atuação foi construído por mim, por achar que, de fato, essa era a minha responsabilidade; pelo corpo docente, para quem era mais proveitoso que eu fosse responsável pelo ensino da aluna Surda; pela escola e pela Secretaria de Educação, que não sabiam bem a função de um TILS.

Nesse contexto complexo e obscuro, considerava que, pela falta de conhecimento e de interesse de outras instâncias, eu não poderia me abster do meu papel educativo para com aquela aluna que tinha o direito à educação de qualidade. Souza (2007) afirma que,

A ação do intérprete não pode ser considerada similar a de um *language translator*, ele é, antes de tudo também um educador. [...] Ou seja, aquele profissional partícipe da formação educativa de crianças e jovens em instituições de ensino. Estou propensa a acreditar que a interpretação em contexto escolar, tal como tecnicamente muitas vezes é deduzida a interpretação, é da ordem da impossibilidade (p.159-160).

Essa responsabilidade educativo-pedagógica ficou ainda mais evidente e complexa no trabalho com a criança de três anos. No início, pensei que seria muito fácil, pois ia “apenas ensinar LIBRAS”. Porém, já no fim do ano, ensinar aquela adorável criança se tornara uma tortura. Sentia-me fracassado, despreparado. Queria ensiná-la do modo mais tradicional:

colocava numa folha impressa o sinal em LIBRAS, a imagem e a palavra em português e sinalizava. Isso durante um ano, uma vez por semana. Ela me olhava com um olhar vazio, sem nenhuma expressão. No fim do ano, ela alcançou um único resultado: aprendeu o sinal de ÁGUA. Provavelmente, isso tenha ocorrido porque todos os dias eu a levava para tomar água e sinalizava de modo natural, ou seja, o contexto comunicativo espontâneo facilitava a sua aprendizagem.

Quadros (2000) considera que se a criança Surda estiver sendo alfabetizada em língua de sinais desde muito pequena, aos três anos provavelmente ela já estará tentando realizar configurações de mão mais complexas para a produção de sinais, porém, ela acaba produzindo sinais com configurações mais simples (processo de substituição).

O ensino daquela criança Surda era muito difícil pelo fato de a mesma não ter tido nenhuma experiência prévia com a LIBRAS (o primeiro contato foi comigo), não participar de comunidade Surda e não ter nenhum contato com qualquer outra pessoa Surda. Sua família não possuía muito interesse em seu processo de escolarização, mesmo sendo seu pai um professor de língua portuguesa e língua inglesa, ou seja, uma pessoa que provavelmente sabia da relevância de qualquer pessoa adquirir uma língua e do valor da educação.

A minha angústia era, principalmente, por não ter conhecimentos sobre a Educação de Surdos/as, considerando outros conhecimentos para uma docência minimamente adequada para uma criança naquele nível escolar e linguístico. Nesse caso específico, por exemplo, não poderíamos pensar a Educação de Surdos/as de modo dissociado da Educação Infantil. Embora a Educação de Surdos/as tenha as suas especificidades, é preciso articulá-la à educação como um todo, na qual questões específicas das crianças Surdas sejam pensadas também a partir de outros determinantes, como os pedagógicos, e não apenas linguísticos.

A partir daí, mesmo antes de iniciar estudos mais profundos sobre a área, eu percebia que a Educação de Surdos/as envolvia muito mais que a língua de sinais, também possuía uma perspectiva pedagógica. Atualmente, não me vejo trabalhando com Educação de Surdos/as apenas na perspectiva dos conhecimentos linguísticos – o que também é essencial. O desenvolvimento de estudos que visem às práticas didático-pedagógicas é indispensável.

Desse modo, após concluir o trabalho com essas duas alunas, que considero exitoso com a de 14 anos e frustrante com a de três, passei a me interessar cada vez mais pela área de educação. Elas continuaram a sua trajetória contando com uma nova intérprete, que possuía as minhas características iniciais, ou seja, era uma pessoa do município que tinha as mínimas condições linguísticas para atuar como intérprete.

Quando passei a residir em João Pessoa-PB, já bacharel em Serviço Social, resolvi cursar Licenciatura em Pedagogia para aprofundar conhecimentos sobre as várias possibilidades desta área. No que concerne a LIBRAS, por ela se dar em um contexto diferente e pelas adversidades da vida que fizeram com que eu me afastasse da comunidade Surda havia um bom tempo, posso dizer que me encontro num estado de “enferrujamento linguístico”. Como qualquer língua, a LIBRAS é uma língua viva e em desenvolvimento, o que requer o contínuo uso para uma boa fluência. Destarte, o que realmente faz com que nós ouvintes desenvolvamos a nossa fluência em língua de sinais é o contato com as pessoas Surdas e a aproximação da sua cultura.

Enquanto aluno de Pedagogia na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), ingressei no Grupo de Pesquisa Inclusão e Alteridade (CNPq/UFPB)⁴. Sob a coordenação da Prof.^a Dr.^a Ana Dorziat, tenho aprendido questões imprescindíveis sobre a Educação de Surdos/as, buscando desvencilhar-me de velhas concepções e produzindo novas acerca das pessoas Surdas, na perspectiva dos Estudos Culturais e dos Estudos Surdos.

Dessa forma, antes de iniciar o mestrado em educação, fui bolsista de um projeto de PROLICEN⁵ intitulado “Educação Infantil Bilíngue para Surdos: um caminho a ser trilhado na cidade de João Pessoa-PB”, que visava desenvolver ações na capital para a implementação da Educação Infantil Bilíngue para crianças Surdas com a criação de uma instituição infantil baseada no Bilinguismo. No entanto, por falta de apoio efetivo da Secretaria de Educação do município, a qual profere a qualquer custo o discurso da inclusão das pessoas Surdas nas escolas comuns, sem uma discussão maior em torno da singularidade dessas pessoas, a tentativa foi frustrada, levando-nos a redirecionar o projeto e desenvolvendo uma pesquisa-intervenção na realidade de uma instituição infantil inclusiva que possuía duas crianças Surdas.

A partir do desenvolvimento desta pesquisa, bem como depois da minha frustrada experiência neste nível escolar, em que ambas as situações foram protagonizadas por docentes ouvintes (as professoras participantes da pesquisa e eu), comecei a pensar como seria a educação de crianças Surdas se a professora fosse Surda ou o professor fosse Surdo.

⁴ Grupo de pesquisa certificado pela instituição. Disponível em: <<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/6336764529792481>>. Acessado em 24 de março de 2016, às 17:34 horas.

⁵ O PROLICEN - Programa de Licenciaturas é um programa acadêmico da Pró-Reitoria de Graduação (PRG) da UFPB que objetiva estimular o desenvolvimento de ações que visem à melhoria da qualidade das licenciaturas da instituição, contribuindo com a formação de suas alunas e seus alunos e com a formação continuada de professoras e professores da rede pública de ensino da Paraíba (PB).

Essa inquietação surgiu, também, a partir da leitura do livro *As imagens do outro sobre a cultura surda*, de Karin Strobel (2013), no qual, por mais de uma vez, ela reforça a importância de docentes Surdas e Surdos na educação de seus pares, em especial, por poderem ser para as crianças Surdas referências em termos linguísticos, identitários e culturais, corroborando a concepção de outras/os autoras e autores, Surdas/os e ouvintes, a exemplo de Dorziat (1999), Skliar e Lunardi (2000), Sá (2006), Reis (2007), Quadros (2012), Rangel e Stumpf (2012), Perlin (2013) e Skliar (2013).

No mestrado, na linha de pesquisa Estudos Culturais da Educação (ECE), do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), meu projeto inicial tinha por objetivo investigar como professoras Surdas e professores Surdos de João Pessoa influenciavam na construção de identidades de crianças Surdas na Educação Infantil. No entanto, com a ausência de uma instituição de Educação Infantil que tivesse docentes Surdas/os, propus-me a investigar o trabalho dessas/es profissionais no Ensino Fundamental, especialmente no fazer pedagógico com crianças dos anos iniciais, direcionando o meu olhar aos discursos e às práticas que pudessem contribuir ou não para a construção de identidades Surdas.

Esta pesquisa está ancorada no campo dos *Estudos Culturais* (EC), na tentativa de compreender as diversas faces que envolvem as pessoas Surdas no processo educacional, assim como tem sido feito nas pesquisas sobre as diferentes culturas.

Sobre os Estudos Culturais, em sua origem, eles se ocuparam em problematizar as concepções hierárquicas entre cultura erudita e popular, respectivamente tidas como superior e inferior. Buscaram romper com a visão segregacionista e democratizar o conceito de cultura de modo que abrangesse e valorizasse os significados e as práticas culturais de pessoas e grupos comuns (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003).

Embora o conceito de *cultura*, ao menos teoricamente, tenha sido ampliado e venha contemplando diversos grupos, pessoas, práticas e artefatos culturais, na prática ainda há concepções ideológico-hierárquicas que definem o que seja alta e baixa cultura, ou melhor e pior, não considerando que, de fato, o que existe são diferentes culturas. As culturas consideradas inferiores ou piores são aquelas que pertencem a grupos economicamente desfavorecidos, às minorias de modo geral, aos povos historicamente excluídos e àquelas pessoas que se colocam politicamente contrárias à hegemonia cultural.

Nesse sentido, os Estudos Culturais se apresentam como um importante aporte teórico-político de análise para se problematizar as desigualdades culturais e desnudar as relações de

poder. Segundo Costa, Silveira e Sommer (2003), cultura desloca-se de um conceito que distingue, hierarquiza e segrega, com base numa visão elitista, para um que considera uma diversidade de sentidos e significados cambiantes e versáteis. Desse modo,

Cultura deixa, gradativamente, de ser domínio exclusivo da erudição, da tradição literária e artística, de padrões estéticos elitizados e passa a contemplar, também, o gosto das multidões. Em sua flexão plural – *culturas* – e adjetivado, o conceito incorpora novas e diferentes possibilidades de sentido (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 36).

Ao ampliar o conceito de cultura, os Estudos Culturais possibilitam que culturas negadas, histórica e socialmente, sejam visibilizadas e, assim, possam se estabelecer socialmente. Para alcançar esse “lugar no mundo cultural”, os grupos culturalmente diferentes podem contar com a significativa contribuição dos Estudos Culturais; entretanto, estes por si só, não são suficientes, devido a fortes relações e estruturas de poder. A contribuição deste campo teórico se dá no sentido de problematizar e desfazer os binarismos e dicotomias produzidos pelas epistemologias tradicionais (COSTA, 2000).

Por ser um campo interdisciplinar, pós-disciplinar e/ou antidisciplinar (ESCOSTEGUY, 2010; COSTA, 2000), os Estudos Culturais encontram nas humanidades, nas ciências sociais, nas artes, nos estudos tecnológicos e em outras áreas, uma gama de possibilidades de análise, pois são “um campo de estudos onde diversas disciplinas se interseccionam no estudo de aspectos culturais da sociedade contemporânea” (ESCOSTEGUY, 2010, p. 137).

A pedagogia, enquanto ciência, também encontra nos Estudos Culturais um forte e fértil referencial teórico que possibilita problematizar criticamente os processos educacionais. Os discursos, o currículo, as culturas escolares, as políticas, as relações de poder, as práticas culturais, entre outros temas, têm servido de objetos de análise dos Estudos Culturais da Educação. Para além das problematizações e análises, os Estudos Culturais oferecem à pedagogia e à educação alternativas teórico-metodológicas para processos e projetos de humanidade que considerem a *identidade*, a *diferença* e a *alteridade* como questões fundamentais (ANDRADE, 2015). Assim,

Sobretudo para o campo da educação, os Estudos Culturais são uma fecunda via de pesquisas, que, a partir da crítica radical às práticas educacionais – e às escolares, em particular –, propõe alternativas metodológicas e teóricas voltadas justamente para projetos de humanização que, na contemporaneidade, admitam a diversidade e a alteridade como ferramentas

indispensáveis, ainda mais valiosas quando parecerem estranhas e ameaçadoras aos hábitos e formas de pensar consagradas (ANDRADE, 2015, p. 5).

Originalmente esse campo buscou “uma educação em que as pessoas comuns, o povo, pudessem ter seus saberes valorizados e seus interesses contemplados” (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 37). Aplicados à educação contemporânea, os Estudos Culturais permanecem com esse objetivo e discurso. Para tanto, *a identidade, a diferença e a alteridade* passam a ser algumas das questões centrais deste campo.

A *identidade*, concebida na perspectiva pós-moderna, não comporta mais a ideia de unificação. Essa ideia unificada, em que os sujeitos possuem apenas uma única essência, está em derrocada. Para Hall (2011, p. 7), “as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado”. Nessa concepção, as mudanças que vêm ocorrendo na sociedade, considerando o acelerado processo de globalização, são o que mais tem colaborado para o que chamarei de *democratização das identidades*, configurando uma crise de identidade (HALL, 2011).

Com a democratização das identidades, os sujeitos passam a ter as suas múltiplas identidades reconhecidas no âmbito social e acadêmico. Essas novas identidades vêm atreladas às diferenças, uma vez que elas são indissociáveis e resultantes de um processo histórico, simbólico e discursivo. De certo modo, elas “quebram com a rigidez” da sociedade moderna e rompem com essas lógicas cristalizadas. No entanto, a sociedade encontra dificuldades em aceitá-las e respeitá-las, haja vista que o *essencialismo* e as velhas concepções estão fortemente enraizados no pensamento e no discurso social. Na perspectiva essencialista, as identidades são fixas e imutáveis (HALL, 2011; WOODWARD, 2014).

Segundo Hall (2011, p. 13), “a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia”. Nesse sentido, a(s) identidade(s) não se fixa(m) em um único padrão, o que seria “*a identidade*”. Elas são cambiantes, fluidas, transitórias e contraditórias. Nesse movimento, que pode ser cíclico ou não, a *diferença* é produzida simbólica e discursivamente, pois é na relação com a identidade que ela se produz, uma depende da outra (SILVA, 2014).

Assim, os Estudos Culturais da Educação têm se ocupado em problematizar a relação entre a identidade e a diferença nos processos educacionais, uma vez que a “marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas *simbólicos* de representação quanto por meio de formas de exclusão *social*” (WOODWARD, 2014, p. 40, grifo da autora).

A *diferença* tem sido enunciada negativamente nos processos educacionais, especialmente na escola. No contexto escolar, ela tem sido representada pelos sujeitos que o compõem, nos discursos e nas práticas, como algo que suscita negação, silenciamento e apagamento, o que tem resultado em tentativas de normalização e exclusão do *Outro*.

Segundo Duschatzky e Skliar (2011), o *Outro* é visto como um depósito de todos os males, portador de todas as falhas sociais. Além de ser excluído socialmente, o *Outro* é responsabilizado pelas suas “próprias mazelas”, visto que “este tipo de pensamento supõe que a pobreza é do pobre; a violência, do violento; o problema de aprendizagem, do aluno; a deficiência, do deficiente; e a exclusão, do excluído” (p. 124).

Nesses jogos de poder, nos quais a identidade e a diferença estão em constante negociação, a alteridade é controlada e regulada por estratégias explícitas e/ou subliminares sob a lógica dos rígidos discursos homogeneizantes e normalizadores produzidos pela modernidade. O *Outro* não pode ser como de fato ele é, então, não há dúvidas que nas sociedades moderna e pós-moderna *Ele* será demonizado (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2011).

Nessa complexidade social, a *alteridade Surda* tem sofrido fortes tentativas de controle e regulação sob a propalação do discurso da normalidade. Segundo esse discurso, o *Outro Surdo* é aquele que possui uma deficiência e que necessita de reabilitação. Embora essa produção discursiva venha da área médica, terapêutica, ela se espalhou socialmente, inserindo-se inclusive na educação, haja vista que historicamente nas disputas de/pelo poder no campo do conhecimento, o discurso médico tem ganhado muito mais prestígio e espaço do que o educacional.

Segundo Sá (2006), muitas concepções sobre a identidade baseiam-se na natureza, na biologia; no caso das pessoas Surdas, na patologia, no corpo, no cérebro, na audição e no ouvido. Nessa perspectiva, a *Cultura Surda*, caracterizada pela *língua de sinais*, pela *experiência visual* e pelas *identidades Surdas*, torna-se sem nenhum sentido, pois, sob a ótica biológica, o que está em questão é o *corpo Surdo*, e não a *Pessoa Surda*. Em contrapartida, o fenômeno que a envolve passa a ser discutido, política e epistemologicamente, com base no discurso cultural, antropológico (SKLIAR, 1998), considerando que as pessoas Surdas são sujeitos culturais que possuem *múltiplas identidades* e uma *diferença cultural*.

Concordo com Perlin (2013, p. 53), ao afirmar que “em Estudos Culturais, tenho de me afastar do conceito de corpo danificado para chegar a uma representação da alteridade cultural”. Assim, longe dos discursos patologizantes, a surdez, à luz dos Estudos Culturais, transita pela ótica cultural, a qual passa a considerá-la como uma construção cultural sobre

aquela ou aquele que não ouve, compreendendo-a como uma grande invenção (LOPES, 2007).

Essa perspectiva cultural, antropológica, que reinterpreta a surdez e compreende as pessoas Surdas como muito mais do que um corpo danificado, tem sua origem ancorada nos referenciais teóricos dos Estudos Culturais. No entanto, ela ganha reforço e ênfase em uma das ramificações desse campo, que vai tratar especificamente de questões relacionadas às pessoas Surdas: os *Estudos Surdos*.

Os Estudos Surdos surgem a partir dos movimentos sociais envolvendo pessoas Surdas e de pesquisas desenvolvidas e influenciadas por esta “teoria cultural”. Segundo Sá (2006, p. 65-66), “os estudos surdos inscrevem-se como uma das ramificações dos estudos culturais, pois também enfatizam as questões das culturas, das práticas discursivas, das diferenças e das lutas por poderes e saberes”.

Esse campo teórico tem como objetivo compreender e visibilizar a Cultura Surda, as identidades, as línguas de sinais, a história e os artefatos culturais das pessoas Surdas; desnudar as relações de poder existentes na Educação de Surdos/as e na sociedade, desconstruindo binarismos e estereótipos acerca da surdez e das pessoas Surdas, a partir da *diferença*. Nas palavras de Skliar (2013, p. 5), os Estudos Surdos são:

[...] a criação de um novo espaço acadêmico e de uma nova territorialidade educacional à qual denominamos: Estudos Surdos em Educação. Os Estudos Surdos se constituem como um programa de pesquisa em educação, pelo qual as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas são focalizados e entendidos a partir do seu reconhecimento político.

Os Estudos Surdos em Educação produzem uma nova perspectiva acerca da Educação de Surdos/as, desconstruindo velhas concepções e construindo novas epistemologias e abordagens educativo-pedagógicas para essas pessoas. Os discursos patologizantes construídos na perspectiva médico-terapêutica e absorvidos pela Educação Especial deixam de ser uma referência a partir deste novo campo teórico. A pessoa Surda, quando representada simbólica e discursivamente pelos Estudos Surdos, passa a ser vista a partir de uma *diferença política e cultural*.

Em consonância com os Estudos Culturais, os Estudos Surdos focalizam as questões culturais da Educação de Surdos/as. Ela passa a ser problematizada, no sentido de se compreender o que está subliminar às práticas culturais e discursivas, nesse sentido o currículo escolar deixa de ser compreendido meramente como um dispositivo de reprodução

de conteúdos, passando a ser visto com um dispositivo de poder-saber no qual os saberes, as identidades, a diferença e a alteridade Surdas são reguladas e controladas. Para Lunardi (2013), nessa aproximação dos Estudos Surdos com os Estudos Culturais, a compreensão do sujeito Surdo enquanto um problema desloca-se para a localização do *problema nos discursos* sobre as pessoas Surdas, os quais implicam diretamente na produção do currículo.

A diferença passa a ser o referencial para pensar o currículo na Educação de Surdos/as, uma vez que, sendo a condição Surda reconhecida como uma diferença política e cultural, requer que os discursos e as práticas curriculares sejam redimensionados epistemologicamente em um *currículo para as diferenças*. Para Dorziat (2010), ao se pautar nas diferenças, o currículo deve realizar uma rigorosa reflexão acerca dos conhecimentos para além de listas de conteúdos e atividades, passando a ser essencial o desenvolvimento de outras percepções de mundo, outros pensares e experiências. Desse modo,

Se as diferenças não forem consideradas como possibilidades de desenvolvimento, corremos o risco de criar outros mecanismos de exclusão. Por isso, o caminho de processos inclusivos exige a opção por um Currículo para as diferenças, pela crença no potencial humano, como essência do trabalho educacional (DORZIAT, 2010, p. 127).

O currículo é apenas um dos temas alvo da preocupação dos Estudos Surdos. No entanto, é fundamental, porque permite se pensar a Educação de Surdos/as sob a ótica da prática e da pesquisa, visto que é o mecanismo de poder que delineia todas as ações a serem implementadas nos espaços educacionais. Os Estudos Surdos problematizam o currículo também na tentativa de descolonizar as alunas Surdas e os alunos Surdos, pois, historicamente, “trabalhar Currículo na educação de Surdos significou desenvolver estratégias que os tornassem mais aceitos socialmente, que os fizessem parecer mais com os ouvintes, vale dizer com alguns ouvintes” (DORZIAT, 2009, p. 46).

A descolonização das pessoas Surdas é uma das propostas dos Estudos Surdos. O currículo, quando pensado com base na referência ouvinte, cria mecanismos de invisibilidade, marginalização e exclusão do Outro Surdo. Segundo Skliar e Lunardi (2000, p. 13), “os Estudos Surdos em Educação delineiam, entre outras intenções, aquela de desmascarar as relações de poder existentes na educação dos surdos”.

Para além desses temas, influenciados pelos Estudos Culturais, os Estudos Surdos atravessam diversas subáreas do campo educacional, além de utilizar-se, especialmente, de teorias pós-estruturalistas, pós-colonialistas e pós-modernas. Esses arcabouços teóricos têm

contribuído significativamente para as pesquisas em Estudos Surdos, por incorporar as questões que envolvem a surdez e as pessoas Surdas no campo antropológico.

Ademais, os Estudos Surdos têm feito intersecções com categorias e temáticas dos Estudos Culturais, tais como as relações étnico-raciais, gênero, classe, múltiplas deficiências, etc. Segundo Vieira-Machado (2010, p. 51), “entender melhor os Estudos Surdos é aproximá-los de outros territórios teóricos a fim de pensar as questões surdas, dentro de outras fronteiras”.

É nessa corrente de discussões e contribuições dos Estudos Surdos e dos Estudos Culturais que diversas pesquisas em educação têm sido desenvolvidas sobre a Cultura Surda. Como os Estudos Culturais têm como um de seus focos toda a produção de significados das diferentes culturas, os fenômenos e significados culturais produzidos pelas pessoas Surdas passaram a ser estudados como artefatos de uma subcultura. Destarte, “nessa perspectiva, a cultura dos surdos é entendida como um campo de luta entre diferentes grupos sociais, em torno da significação do que sejam a surdez e os surdos no contexto social global” (SÁ, 2006, p. 105-106).

Dentre esses caminhos, pelos quais os Estudos Surdos e os Estudos Culturais têm trilhado, as relações culturais *Pessoa Surda-Pessoa Surda*, sobretudo entre docentes e discentes Surdos/as, levaram-me a desenvolver esta pesquisa por considerar que, mediante os processos educacionais, a Cultura Surda passa a circular constantemente no espaço escolar quando há essa relação direta, ou seja, de uma pessoa Surda com a outra. Além disso, quando essa relação acontece entre uma professora Surda ou um professor Surdo e alunas Surdas e alunos Surdos há *a possibilidade* de construção de identidades Surdas, visto que essa construção não é inevitável e homogênea, entretanto, é possível acontecer de forma apropriada na relação entre pares Surdos.

Considero, nesta pesquisa, as relações que vêm sendo construídas no espaço da escola dita inclusiva, especialmente durante o AEE, no qual professoras Surdas têm desenvolvido seu trabalho com alunas Surdas e alunos Surdos. As três professoras sujeitos desta pesquisa atuavam como instrutoras/professoras de LIBRAS em escolas comuns de João Pessoa-PB, ensinando em salas de aulas comuns e na SRM através do AEE. No entanto, para este estudo o foco foi esta segunda prática pedagógica. Todas consentiram com o desenvolvimento desta pesquisa, contribuindo significativamente para a sua realização.

Em vista desse processo e em consonância com os Estudos Culturais e os Estudos Surdos, desenvolvi esta pesquisa embasado na abordagem qualitativa (DENZIN; LINCOLN,

2006), que busca fazer uma relação crítica para além do fenômeno educacional, por acreditar que vários aspectos podem influenciar nesse campo e provocar diferentes impactos sobre o objeto de investigação. Para tanto, percorri as seguintes etapas: (1) providências em relação às questões éticas; (2) fase exploratória da pesquisa; (3) obtenção dos dados empíricos (observação não participante e entrevistas); (4) transcrições/traduições dos dados; (5) ordenação; e (6) análises.

Por acreditar que o *corpus* empírico é o que subsidia qualquer articulação e análise entre a teoria e a empiria, pois “toda teoria tem base empírica, ainda que remota: as teorias vêm da prática, da experiência; e pretendem não apenas explicar, mas intervir na prática” (CARVALHO, 2009, p. 180), este texto articula-se em três partes, além da introdução.

Na primeira parte: *Trilhando caminhos metodológicos*, exponho as formas como a pesquisa foi desenvolvida – as fases da pesquisa, a escolha dos sujeitos, as técnicas e os procedimentos utilizados para a obtenção dos dados, bem como a articulação metodológica com o campo dos Estudos Culturais.

Na segunda parte: *Análises empírico-teóricas*, à luz dos Estudos Culturais e dos Estudos Surdos, analiso o papel das professoras Surdas no processo de construção de identidades de alunas Surdas e alunos Surdos, a partir de seus discursos e práticas pedagógicas, subdividindo-a em duas seções: *Identidades Culturais e Relações de Poder: Diferença Surda, Gênero e Docência* e *Pedagogia Surda: o papel de professoras Surdas no processo de construção de identidades Surdas*, que por sua vez, desmembra-se em: *Pilares da Pedagogia Surda: diferença, identidades e língua de sinais* e *Cultura Surda: construção de identidades no encontro Pessoa Surda-Pessoa Surda*.

Por fim, nas *Considerações Finais*, apresento as conclusões do estudo, apontando questões relevantes, para indicar caminhos relativos à disseminação desta pesquisa e apontamentos propositivos acerca da temática, como sugerem os Estudos Culturais e a pesquisa em educação.

1 TRILHANDO CAMINHOS METODOLÓGICOS

Uma metodologia de pesquisa é sempre pedagógica porque se refere a um como fazer, como fazemos ou como faço minha pesquisa. Trata-se de caminhos a percorrer, de percursos a trilhar, de trajetos a realizar, de formas que sempre têm por base um conteúdo, uma perspectiva ou uma teoria. Pode se referir a formas mais ou menos rígidas de proceder ao realizar uma pesquisa, mas sempre se refere a um como fazer. Uma metodologia de pesquisa é pedagógica, portanto, porque se trata de uma condução: como conduzo ou conduzimos nossa pesquisa (MEYER; PARAÍSO, 2012, p. 15).

Início este capítulo expondo de onde falo e como compreendo a pesquisa em educação, para explicar como fiz, por onde caminhei e aonde cheguei ao desenvolver esta dissertação. Por que a necessidade de começar situando-me teórica-metodologicamente? Para responder, invoco as palavras de Veiga-Neto (2007, p. 46) ao afirmar que, “a cada recomeço, não podemos pressupor e exigir que todos saibam onde estamos e de onde falamos, saibam em que paradigma nos movimentamos, saibam quais são as peças do nosso quebra-cabeça”.

Então, o lugar do qual eu falo é o de um pedagogo, professor e pesquisador no campo da Educação de Surdos/as, que inicia as suas pesquisas aproximando-se dos Estudos Culturais e dos Estudos Surdos e pensa a pesquisa em educação como um caminho investigativo que, de modo geral, busca compreender as relações sociais, as relações de poder, as práticas culturais, os significados e os discursos constituintes da sociedade, da cultura e da educação, a fim de analisar, intervir na realidade e apontar pistas ou propor alternativas para novos ou diferentes caminhos.

No entanto, em contraposição ao discurso do paradigma dominante (SANTOS, 2010), todos esses objetos de que se ocupa a pesquisa em educação não são capturáveis e controláveis pelos métodos de pesquisa, uma vez que as investigações no campo das ciências sociais lidam com pessoas e realidades histórico-culturalmente situadas e construídas, o que dificulta a generalização e/ou universalização do conhecimento sobre os fenômenos sociais (SANTOS, 2010). Dessa forma, os métodos de pesquisa viabilizam uma aproximação da realidade, considerando que é improvável explorar todos os microfenômenos sociais.

Essa concepção contraria o que prega secularmente o paradigma dominante nas ciências. Influenciado pelos textos de Santos (2010) e Veiga-Neto (2007b), não menciono o paradigma dominante à toa, visto que os Estudos Culturais em sua dimensão crítica sugerem que nenhum discurso pode ser considerado neutro e livre de premissas ideológicas. Nesse sentido, ao falar de “paradigmas”, faço-o para situar esta pesquisa ou aproximá-la de algum deles.

O paradigma dominante, tratado por Santos (2010), é aquele construído na modernidade que dominou toda a produção do conhecimento a partir do século XVI nas ciências da natureza, alcançando as ciências sociais a partir do século XVIII. Resiste até os dias atuais, sobretudo na primeira área, mas também reverbera seus traços positivistas na produção do conhecimento da segunda. Esse paradigma tem como necessidade básica a “fixação das coisas”. Nessa perspectiva, as pesquisadoras e os pesquisadores precisam necessariamente se fixar em uma teoria, determinar a sua metodologia, serem metódicas/os ao ponto de quererem não deixar escapar, inclusive, aquilo que é incapturável.

No entanto, esse paradigma tem disputado poder-saber com outras vertentes que, embora venham encontrando dificuldades em desconstruir velhas concepções metodológicas e epistemológicas, têm ganhado força, especialmente, na produção científica contemporânea das ciências humanas e sociais.

Essas vertentes, insatisfeitas com a lógica da fixidez que não acompanha as demandas da sociedade pós-moderna, criam outros caminhos e possibilidades de pesquisa. Nesse sentido, “o conhecimento pós-moderno, sendo total, não é determinístico, sendo local, não é descritivista. É um conhecimento sobre as condições de possibilidade. [...]. Um conhecimento deste tipo é relativamente imetódico, constitui-se a partir de uma pluralidade metodológica” (SANTOS, 2010, p. 77).

Os Estudos Culturais são uma dessas possibilidades de pesquisa. Mediante a força positivista na produção do conhecimento, esta alternativa teórico-metodológica surgiu na tentativa de desestabilizar a velha concepção de alta e baixa cultura. Segundo Mattelart e Neveu (2004, p. 13), “podemos qualificar, portanto, a emergência dos *Cultural Studies* como a de um paradigma, de um questionamento teórico coerente. Trata-se de considerar a cultura em sentido amplo [...]”.

Buscando, então, ampliar a noção de cultura e analisar a produção de significados e práticas culturais, as pesquisas na perspectiva dos Estudos Culturais podem ser realizadas utilizando diversas metodologias, inclusive, pelo fato de este campo não se caracterizar como uma disciplina acadêmica unificada.

Os Estudos Culturais não pretendem ser uma disciplina acadêmica no sentido tradicional, com contornos nitidamente delineados, um campo de produção de discursos com fronteiras balizadas. Ao contrário, o que os tem caracterizado é serem um conjunto de abordagens, problematizações e reflexões situadas na confluência de vários campos já estabelecidos, é buscarem inspiração em diferentes teorias, é romperem certas lógicas

cristalizadas e hibridizarem concepções consagradas (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 40).

Destarte, a pesquisa em Estudos Culturais permite que diversos caminhos sejam percorridos, conduzindo as investigações de modo mais flexível. A prioridade deixa de ser o *método*, passando a ser o *corpus* da produção de significados apresentado pela realidade. Conforme Paraíso (2012, p. 33), “usamos tudo aquilo que nos serve, que serve aos nossos estudos, que serve para nos informarmos sobre o nosso objeto, para encontrarmos um caminho e as condições para que algo novo seja produzido”.

Nessa perspectiva, a possibilidade de haver uma flexibilidade maior e uma gama de abordagens metodológicas nas pesquisas pós-críticas⁶, desobriga o pesquisador ou a pesquisadora de escolher apenas um/o método, dando-lhe a oportunidade de construir os próprios caminhos metodológicos, com rigor e baseados em método(s) consagrados na produção científica.

No entanto, Costa (2007, p. 150) argumenta que, “o fato de não existir ‘o método’ distintivo da ciência não significa que se possa fazer pesquisa sem método. O trabalho de investigação não pode prescindir de rigor e método, mas você pode inventar seu próprio caminho”. À luz destes métodos, é possível realizar investigações com mais qualidade e segurança, inclusive, para melhor adequá-los a cada objeto de estudo.

Essas possibilidades só se tornam possíveis nas pesquisas qualitativas, visto que as quantitativas tendem a seguir a lógica positivista, em seu caráter rígido e metódico. As qualitativas, por sua vez, perpassam vários campos, temas e disciplinas do conhecimento (DENZIN; LINCOLN, 2006). Por isso, utilizo-me de seus princípios para subsidiar este estudo, por eles oferecerem a chance de situar-me diante do meu objeto a fim de interpretá-lo em sua dimensão cultural, subjetiva e prática.

[...] a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as gravações e os lembretes (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17).

Ademais, em consonância com a celeridade das transformações sociais, as pesquisas qualitativas na perspectiva dos Estudos Culturais continuam abertas às diversas

⁶ Paraíso (2012) identifica as produções na perspectiva do multiculturalismo, do pós-estruturalismo, dos estudos de gênero, do pós-modernismo, do pós-colonialismo, do pós-gênero, do pós-feminismo, dos *estudos culturais*, dos estudos étnicos e raciais, do pensamento da diferença e dos estudos *queer* como teorias pós-críticas.

possibilidades, inclusive, inesperadas ou até mesmo inimaginadas (NELSON; TREICHLER; GRASSBERG, 2013). Assim, esta pesquisa se insere também no campo dos Estudos Culturais, por não eleger um método exclusivo de análise, considerando ser possível se valer de outras possibilidades que possam surgir no *corpus* teórico-analítico.

Ao situar este estudo no “paradigma” Estudos Culturais, não tenho como objetivo fazer dele um despiste (VEIGA-NETO, 2007b), deixando de me posicionar. Pelo contrário, à luz deste campo, posicionar-me-ei de modo reflexivo e crítico sobre a realidade analisada, expondo claramente sob a égide de qual discurso produziu esta pesquisa.

[...] é justamente por ser uma palavra cuja polissemia é muito ampla que *paradigma* pode ser usada como um despiste: não tendo muito para dizer, para se explicar, para justificar suas posições, alguém pode usá-la para dar a impressão de que está dizendo muito, deixando que o interlocutor se vire para entender o que quiser ou puder entender (VEIGA-NETO, 2007b, p. 37, grifo do autor).

Procurei fazer do processo construtivo desta pesquisa um ato crítico, pedagógico, no qual refleti, produzi e, principalmente, aprendi, afinal, a “*pesquisa é uma atividade que exige reflexão, rigor, método e ousadia*” (COSTA, 2007, p. 150, grifo da autora). Então, ao ler sobre alguns métodos, decidi que embora pudesse deixar a metodologia aberta para outras possibilidades, utilizar-me-ia de *princípios da análise de conteúdo* para subsidiar esta pesquisa, mesmo correndo o risco – até propositalmente –, de não corresponder a todos os critérios exigidos pelo método, visto que fui criando meu próprio percurso metodológico (COSTA, 2007).

Paraíso (2012, p. 41) ressalta que, “ao construirmos nossas metodologias sabemos que podemos usar os procedimentos e as práticas de investigação que sabemos ou conhecemos, mas não podemos ficar prisioneiras dessas práticas”. Destarte, para mim, nesse processo, foram relevantes os significados analisados e não o método em si.

Segundo Bardin (2011, p. 15), a análise de conteúdo é “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”. A análise de conteúdo foi incorporada à pesquisa por permitir que diversos instrumentos e técnicas pudessem ser utilizados no processo investigativo, além de que, através dela, é possível analisar diferentes objetos de estudo, correspondendo aos Estudos Culturais em sua aplicabilidade em diversas áreas do conhecimento e objetos.

Esse método aplicado aos Estudos Culturais me permitiu dirigir, durante o processo analítico dos dados, uma atenção minuciosa à produção de significados encontrada nos dados empíricos obtidos através das entrevistas com as professoras Surdas e observação das situações pedagógicas durante o Atendimento Educacional Especializado.

Ademais, é importante frisar que a imersão no contexto pós-moderno não permite aos pesquisadores e às pesquisadoras assumirem posturas de neutralidade no processo analítico (SANTOS, 2010; VEIGA-NETO, 2007b).

Para Costa (2007, p. 149), “a neutralidade da pesquisa é uma quimera”. Isso implica dizer que as pesquisas em educação permitem que a subjetividade, aliada às teorias, apareça, propiciando a reflexão sobre a realidade educacional. Nesse sentido, minha trajetória de vida e minha formação acadêmica incidirão sobre a construção desta pesquisa, haja vista que ao pesquisar em Educação de Surdos/as, venho construindo ao longo do tempo reflexões próprias baseadas em teorias que contribuíram para a análise do objeto de estudo proposto, ratificando ou questionando pressupostos.

Apesar disso, não tive a pretensão de produzir verdades, totais e/ou definitivas. Tenho consciência de que os achados e resultados desta pesquisa são provisórios e parciais (COSTA, 2007). O conhecimento precisa ser visto como em constante construção. De igual modo, coloco-me como um pesquisador em permanente formação, aprendendo e mudando quando necessário.

Assim, ao passo que fui produzindo este trabalho dissertativo, fui aprendendo e construindo um jeito diferente de pensar. Transitei de uma ideia ilusória que acreditava que, ao desenvolver esta pesquisa, estaria produzindo algo novo, inédito, por conseguinte, produzindo uma verdade, para uma concepção de que as verdades são construções da modernidade e que “o que podemos ter são hipóteses provisórias e parciais que nos dão segurança temporária” (COSTA, 2007, p. 148).

As verdades acabadas produzem viseiras simbólicas que impedem enxergar outras possibilidades e perspectivas analíticas, obstruindo o desnudamento da realidade e a construção de outros conhecimentos (parciais e provisórios). Veiga-Neto (2007a, p. 34) afirma que “uma perspectiva pós-moderna não quer demonstrar uma verdade sobre o mundo nem quer defender uma maneira privilegiada de analisá-lo. Isso significa assumir uma humildade epistemológica que nunca esteve presente no pensamento iluminista”.

Destarte, propus-me a aprender e produzir esta pesquisa, com esta humildade epistemológica, contando com diferentes olhares, a fim de produzir o meu próprio olhar.

1.1 FASES, PROCEDIMENTOS E TÉCNICAS DE PESQUISA

Considerando que toda pesquisa trilha caminhos metodológicos diferentes, é imprescindível expor todo o processo percorrido nesta. Por isso, nessa seção, descrevo todas as fases e procedimentos da pesquisa (fase exploratória, procedimentos éticos, escolha dos sujeitos, participantes, descrição do campo, obtenção, ordenação e análise dos dados); e as técnicas utilizadas (observações não participantes e entrevistas semiestruturadas).

1.1.1 Fase exploratória: levantamento bibliográfico

A fase exploratória foi essencial para o desenvolvimento desta pesquisa. A partir dela, todas as outras ações foram possíveis. Como dito anteriormente, além da minha trajetória acadêmica e profissional, o que fez despertar o meu interesse por esse objeto de estudo foi a leitura do livro *As imagens do outro sobre a cultura surda*, da autora Surda, Karin Strobel.

A partir de então, em busca de outras produções que tratassem, de modo geral, de professoras Surdas e professores Surdos, comecei a explorar através de palavras-chave (professores Surdos; docentes Surdos; Pedagogia Surda) os bancos de dados de teses e dissertações da CAPES⁷ (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e da BDTD⁸ (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações). Após encontrar alguns trabalhos, fiz a leitura de seus resumos, selecionando aqueles que, de fato, de algum modo tratavam sobre esses sujeitos.

Marconi e Lakatos (2012) tratam sobre essa fase, dizendo:

Pesquisa alguma parte hoje da estaca zero. Mesmo que exploratória, isto é, de avaliação de uma situação concreta desconhecida, em um dado local, alguém ou um grupo, em algum lugar, já deve ter feito pesquisas iguais ou semelhantes, ou mesmo complementares de certos aspectos da pesquisa pretendida. Uma procura de tais fontes, documentais ou bibliográficas, torna-se imprescindível para a não-duplicação de esforços, a não “descoberta” de idéias já expressas, a não-inclusão de “lugares comuns” no trabalho (p. 114).

Desse modo, na busca inicial encontrei algumas produções, e no decorrer da pesquisa me deparei com outras, que tiveram como tema professoras Surdas e professores Surdos –

⁷ Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>>.

⁸ Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>.

muitas produzidas por pesquisadoras e pesquisadores, também Surdas e Surdos –, a saber: Leite (2004); Reis (2006); Silva (2006); Silveira (2006); Miranda (2007); Santos (2007); Machado (2009); Müller (2009); Rebouças (2009); Silva (2009); Martins (2010); Paiva (2010); Camatti (2011); Rosa (2011); Terra (2011); Gianini (2012); Scremin (2012); Silva (2012); Formozo (2013); Albres (2014); Carvalho (2016).

Em síntese, os trabalhos destacados sinalizam a importância da presença e do trabalho de professoras Surdas e/ou professores Surdos na educação de alunas Surdas e alunos Surdos, com base na Pedagogia Surda – uma pedagogia construída com princípios epistemológicos da Pedagogia da Diferença –, que, por sua vez, ancora-se no campo dos Estudos Culturais.

Sobre a Pedagogia Surda, a experiência visual, a língua de sinais e a Cultura Surda são inseparáveis desta pedagogia, pois, através desses três eixos, professoras Surdas e professores Surdos podem relacionar os aspectos culturais aos pedagógicos na educação de crianças Surdas, o que favorece a construção de suas identidades de forma mais ampla e sólida, como pessoa Surda em sua plenitude.

Vale destacar o trabalho de Formozo (2013), que trata dos discursos sobre a Pedagogia Surda. A autora constata que não há um discurso único e/ou homogêneo acerca desta pedagogia. Para ela, esse é um campo difuso e plural, estabelecido no dia a dia de docentes Surdas/os e alunas Surdas e alunos Surdos, o que sugere ser um tipo de pedagogia que possui princípios norteadores como a experiência visual, a língua de sinais e a Cultura Surda, mas que se (re)constrói a cada relação estabelecida entre docentes e discentes Surdas/os.

Para as autoras e os autores citadas/os, a construção de identidades de alunas Surdas e alunos Surdos depende imprescindivelmente da relação com pares Surdos. A figura da professora Surda ou do professor Surdo então passa a ser fundamental para as elaborações culturais, sociais e escolares de alunas Surdas e alunos Surdos.

Dessa forma, os trabalhos argumentam a favor de que, na relação com alunas Surdas e alunos Surdos, professoras Surdas e professores Surdos podem ser referências culturais para esses sujeitos de modo que elas e eles possam construir suas identidades com base nas identidades/alteridades Surdas, o que possibilita o seu empoderamento.

1.1.2 Fase exploratória: procedimentos éticos

Após fazer este levantamento bibliográfico e com o projeto aprovado pelo PPGE/UFPB, entrei com um processo no Gabinete da Prefeitura de João Pessoa-PB, sob o número 2015/076998, solicitando a Carta de Anuência⁹ para o desenvolvimento da pesquisa.

A tramitação durou em torno de um mês até a sua aprovação. Para tanto, tive de apelar para a coordenadora da Educação Especial da Secretaria de Educação, que resistiu em aprovar o processo. Ao falar diretamente com ela, por mais de uma vez, explicando que se tratava de um projeto que visava, dentre outras coisas, analisar o trabalho de professoras Surdas e professores Surdos, a mesma me informou incisivamente que não havia na rede esses/as profissionais trabalhando diretamente com alunas Surdas e alunos Surdos.

Segundo ela, as/os 11 professoras Surdas e professores Surdos da rede municipal ministravam aulas de LIBRAS somente nas salas de aula comuns para alunas e alunos ouvintes. No entanto, havia na secretaria, um projeto em elaboração que visava a ministração de aulas por professoras Surdas e professores Surdos para alunas Surdas e alunos Surdos sobre “boas maneiras e bom comportamento”¹⁰.

Para aprovar o processo, tive de dizer à coordenadora que, caso não houvesse professoras Surdas e professores Surdos trabalhando com alunas Surdas e alunos Surdos, eu mudaria o objeto de estudo. Afirmei que o importante era cumprir os prazos de início da pesquisa estipulados pelo PPGE. No entanto, ficou claro que ela resistia ao desenvolvimento da pesquisa nas escolas municipais da capital.

Diante de minha insistência, ela indicou que eu procurasse a coordenadora responsável pelo setor de Educação de Surdos/as. Esta, *a priori*, também resistiu em passar as informações necessárias. Mas, pouco tempo depois, informou o nome de algumas escolas – apenas três – que possuíam professoras Surdas e professores Surdos, embora tenha dito que no município havia nove docentes Surdas/os em exercício e não 11 como informara sua chefe. Na medida

⁹ Anexo.

¹⁰ O Outro Surdo, muitas vezes, é representado socialmente como uma pessoa que não possui polidez social, é mal educada e indisciplinada; o que suscita a sua normalização, disciplinamento e governo para adequar-se aos referenciais culturais das pessoas ouvintes. No caso desse projeto da Secretaria de Educação de João Pessoa, a tentativa era tornar as crianças Surdas pessoas disciplinadas, com “boas maneiras e bom comportamento” a partir dos ensinamentos de Surdos e Surdas adultos/as (docentes). Segundo Skliar (2003), “[...] há um outro, em meio a nossas temporalidades e a nossas espacialidades, que foi e ainda é inventado, produzido, fabricado, (re)conhecido, olhado, representado e institucionalmente governado em termos daquilo que se poderia chamar um outro *deficiente*, uma alteridade *deficiente*, ou então, ainda que não seja o mesmo, um outro *anormal*, uma alteridade *anormal*” (p. 152, grifo do autor).

em que fui realizando as visitas, as/os próprias/os professoras Surdas e professores Surdos foram informando sobre outras escolas que tinham colegas Surdas/os.

De posse da carta de anuência, iniciei as visitas às escolas, conforme descritas no quadro a seguir.

VISITAS ÀS ESCOLAS: FASE EXPLORATÓRIA	
DIA	DESCRIÇÃO DAS INFORMAÇÕES OBTIDAS
20/08/2015	1ª escola: A diretora afirmou que havia um professor Surdo trabalhando no AEE, mas que não estava na escola. Então, ela pediu que eu voltasse em outro dia. Segundo ela, ele trabalhava às terças e quartas-feiras.
22/08/2015	2ª escola: O diretor afirmou que não havia nenhum professor Surdo trabalhando no AEE. Segundo ele, a escola tinha um aluno Surdo e <i>um cuidador</i> ¹¹ Surdo. Entendi que esse cuidador poderia ter deficiência auditiva, mas não ser Surdo ou poderia ser um professor Surdo que desenvolvia um trabalho de professor de LIBRAS em sala de aula comum, juntamente com a professora titular. Ou ainda poderia estar desenvolvendo uma função equivocada, de cuidador Surdo. Ele não se encontrava na escola e o diretor não soube fornecer maiores informações.
24/08/2015	3ª escola: Fui informado pela coordenadora da Secretaria de Educação que, nesta escola, havia um professor Surdo. Porém, segundo a diretora da escola, nenhum docente Surdo trabalhava na instituição. 4ª escola: A diretora informou que não havia professor Surdo na escola, mas aguardava a chegada de uma nova professora de LIBRAS. A escola possuía apenas uma aluna Surda e uma intérprete. 5ª escola: O diretor afirmou que a professora Surda estava doente e que não sabia os dias em que ela atendia as alunas Surdas e os alunos Surdos no AEE (ela também ministrava aulas de LIBRAS nas salas de aula comuns). Ele disse ainda que entraria em contato com a mesma para informar-se sobre os dias em que ela realizava este trabalho. Independentemente do AEE, a professora trabalhava diariamente em horário integral. A escola possuía sete alunas Surdas e alunos Surdos e três intérpretes.
25/08/2015	6ª escola: Ao encontrar a professora Surda, ela informou que as bolsistas do PIBIC ¹² e eu poderíamos ir à escola para realizar as observações, ressaltando que realizaria o AEE às terças-feiras às 10 horas da manhã. Segundo ela, os alunos Surdos faltavam muito, mas que, mesmo assim, marcaria com eles no próprio turno da aula comum. 1ª escola: No mesmo dia, voltei à 1ª escola para encontrar o professor Surdo, mas ele não estava novamente. A diretora havia informado os dias de forma equivocada. Então, corrigiu: ele trabalhava às segundas, quartas e sextas-feiras.

¹¹ Em João Pessoa-PB, as/os profissionais que auxiliam nas escolas as alunas e os alunos com deficiência física, intelectual, e outras deficiências, são chamadas/os de cuidadoras e cuidadores.

¹² Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). Esta pesquisa de mestrado foi desenvolvida intrinsecamente articulada com o Projeto de Iniciação Científica (CNPq/UFPB - 2015/2016) intitulado “Construção de Identidades Surdas: a importância de professores/as surdos no processo educacional” no âmbito do Grupo de Pesquisa Inclusão e Alteridade, coordenado pela mesma orientadora, Prof.^a Dr.^a Ana Dorziat. Dentre outras coisas, essa articulação teve por objetivo proporcionar uma relação mais “positiva tanto para a graduação como para a pós-graduação, sendo que a melhoria na primeira conduz a um mais alto desempenho dos formados em sua profissionalização e permite estudantes mais bem preparados para uma atuação dinâmica da pós-graduação” (CURY, 2004, p. 791).

	7ª escola: A psicopedagoga da SRM (Sala de Recursos Multifuncionais) informou os dias em que o professor Surdo trabalhava na escola, porém, disse que não havia um dia nem horário específico para a realização do AEE. Segundo ela, eles buscavam as alunas Surdas e os alunos Surdos na sala comum para a SRM quando havia uma aula vaga, e o AEE durava em torno de 20 minutos. As alunas e os alunos não tinham condições de ir durante o horário oposto ao AEE, por questões financeiras e também porque as famílias não as/os levavam.
26/08/2015	8ª escola: A professora ouvinte da SRM informou que o professor Surdo não estava na escola, mas que ele realizava o AEE com alunas Surdas e alunos Surdos em L1 (LIBRAS) e outra professora – ouvinte –, realizava em L2 (Língua Portuguesa). Além deles, na SRM também trabalhava esta professora informante, que atendia crianças com outras deficiências. Segundo ela, o professor Surdo era graduado em Pedagogia e cursava Letras-LIBRAS na UFPB. Além disso, afirmou que o relacionamento entre as crianças Surdas e as ouvintes era bom, mas que as próprias Surdas se diferenciavam entre si pelo nível linguístico que possuíam, ou seja, as que tinham um domínio melhor em LIBRAS não queriam se relacionar com as que dominavam menos.
27/08/2015	9ª escola: A diretora informou que a professora Surda atendia pela manhã, diariamente. Segundo ela, a escola tinha quatro ou cinco alunas Surdas e alunos Surdos. A professora não estava presente porque tinha falecido alguém de sua família.
01/09/2015	7ª escola: Voltei a essa escola e encontrei o professor Surdo. Ele informou que a SRM estava sendo pintada por tempo indeterminado e que, mesmo quando estava sendo desenvolvido, o AEE não tinha uma regularidade, pois, as alunas Surdas e os alunos Surdos participavam quando tinham uma oportunidade, durante as aulas vagas. O trabalho era basicamente para tirar dúvidas e, esporadicamente, funcionava como um reforço. Além de atuar na SRM, ele ministrava aulas em turmas comuns, do 1º ao 8º ano do Ensino Fundamental. 8ª escola: Voltei à escola, conversei com o professor Surdo, e ele informou que não desenvolvia o AEE desde 2014. Na escola, ele ministrava aulas de LIBRAS nas salas de aula comuns. Segundo ele, no AEE, apenas a professora ouvinte de Língua Portuguesa estava desenvolvendo o trabalho com as crianças Surdas.
03/12/2015	10ª escola: Quase no fim da fase de observações, soube por informação de uma das professoras que havia um professor Surdo que realizava o AEE numa escola que eu ainda não havia visitado. Então fui até a instituição. Lá, a diretora informou que havia um <i>intérprete Surdo</i> que atendia uma criança Surda na Educação Infantil (Infantil II). Quando chegou, conversei com ele, e o mesmo informou que era professor da criança e trabalhava na sala de aula comum juntamente com a professora titular. Todas as atividades, embora fossem elaboradas por ela, era ele quem explicava e aplicava com a garota. No que concerne ao AEE, ele disse que a menina participava uma vez por semana com a psicopedagoga, mas ele não participava do momento.

Quadro 1. Descrição das visitas às escolas e informações obtidas na fase exploratória.

Após as visitas às escolas, foram realizados os procedimentos éticos para o desenvolvimento da pesquisa, submetendo o projeto ao Comitê de Ética da UFPB¹³, através da Plataforma Brasil¹⁴. É imprescindível a submissão dos projetos de pesquisa a um Comitê de Ética, visto que “seu objetivo maior é preservar a integridade dos sujeitos, objeto da

¹³ Disponível em: <<http://www.ccs.ufpb.br/eticaccsufpb/>>.

¹⁴ Disponível em: <<http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil/>>.

pesquisa científica, bem como apreciar previamente os projetos de pesquisa” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 47).

Desse modo, foi realizada toda a avaliação do projeto, dos procedimentos a serem desenvolvidos e do TCLE (Termo de Consentimento Livre Esclarecido¹⁵), conforme a Resolução do CNS 196/96¹⁶ (BRASIL, 1996).

Ao assinar o TCLE, as participantes foram informadas sobre todas as etapas da pesquisa e sobre as técnicas a serem realizadas, ficando livres para participarem ou não, bem como desistirem a qualquer momento.

Busquei manter as identidades dos sujeitos em sigilo, zelando por não divulgar seus nomes pessoais ou quaisquer informações que os revelassem, como os nomes das instituições em que trabalhavam. Desse modo, foram utilizados nomes fictícios para todos os sujeitos e participantes¹⁷ e, em nenhum momento, foram citados os nomes das escolas-campo desta pesquisa.

1.1.3 A escolha dos sujeitos: quem são as professoras Surdas¹⁸?

Após visitar todas as escolas indicadas pela coordenadora da Educação de Surdos/as e pelas professoras Surdas e professores Surdos, decidi por escolher como sujeitos da pesquisa, apenas professoras e professores Surdos que, “de fato”, realizavam o AEE. Era nesse momento didático-pedagógico que a relação entre docentes e discentes Surdos/os ocorria de forma mais direta, pois o AEE é destinado exclusivamente ao trabalho especializado para essas alunas e esses alunos. Como os dois professores da 7ª e 8ª escolas ministravam aulas somente nas salas de aulas comuns, e o da 10ª trabalhava individualmente com uma criança Surda na sala comum, escolhi como sujeitos da pesquisa, o professor Surdo da 1ª escola e as três professoras Surdas que atuavam na 5ª, 6ª e 9ª escolas.

O professor Surdo era um homem de 49 anos, pedagogo, concursado pela Prefeitura Municipal de João Pessoa-PB desde o ano de 2007. Também trabalhava em uma instituição especializada do município havia 13 anos. Aos dois anos de idade, sofreu um acidente (uma

¹⁵ Apêndice.

¹⁶ Disponível em:

<http://conselho.saude.gov.br/web_comissoes/conep/arquivos/resolucoes/23_out_versao_final_196_ENCEP2012.pdf>

¹⁷ Utilizo *sujeitos de pesquisa* para as três professoras Surdas, que, de fato, são os sujeitos-alvo dessa pesquisa, e *participantes* para suas alunas e seus alunos e outras pessoas que possam aparecer nas situações pedagógicas observadas ou citadas nas entrevistas.

¹⁸ Para obter as informações pessoais dos sujeitos da pesquisa, elaborei um questionário sociodemográfico que foi traduzido para LIBRAS, a fim de uma melhor compreensão dos sujeitos Surdos (Apêndice).

queda) e foi perdendo a audição gradativamente. Segundo ele, aos 10 anos, ficou Surdo de fato. Isso ocorreu por volta de 30 anos atrás.

Submeteu-se a dois vestibulares, um na UFPB e outro em uma universidade privada da capital paraibana, mas não conseguiu ingressar em nenhuma das instituições. Tinha muita vontade de cursar graduação em Artes. Anos depois, cursou Licenciatura em Pedagogia em uma universidade privada e Licenciatura em Letras-LIBRAS pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em 2008.

Conforme informou, na escola, atendia alunas Surdas e alunos Surdos no AEE e era responsável pela ornamentação de todas as festividades da escola. Entretanto, após algumas tentativas de observar suas aulas (três visitas à escola), percebi que o professor não realizava o AEE na SRM.

Na primeira visita, não tinha nenhum/a aluno ou aluna presente. Ele afirmou que eles/elas sempre faltavam. Na segunda, ele estava na quadra poliesportiva participando da “Semana do Deficiente” e, mais uma vez, não houve aula no AEE. E, na terceira, ele disse que iria buscar uma aluna Surda e um aluno Surdo do 5º ano, ambos de 12 anos, para aplicar uma atividade. Ele afirmou que não gostava de fazer isso porque atrapalhava a aula. Mesmo com meu comentário de que não era necessário, ele insistiu. Ele trouxe a aluna e o aluno, aplicando uma atividade através da exposição de imagens. As crianças deveriam formar palavras e dizer quais eram os sinais. A atividade durou por volta de 15 minutos¹⁹.

Diante da situação, decidi não dar continuidade à pesquisa com aquele professor Surdo, visto que ficou nítido seu constrangimento diante de minha presença, justamente, pela constatação de que o AEE não estava sendo desenvolvido.

Em outro momento, uma colega do grupo de pesquisa do qual eu faço parte (Inclusão e Alteridade), que havia sido professora naquela escola – colega de trabalho do professor Surdo – confirmou que ele não realizava atividade no AEE²⁰. Ela confirmou o que ele já havia dito anteriormente, ou seja, que era responsável por outras atividades na escola, como ornamentação das festividades e atividades lúdicas, entretanto, acrescentou que basicamente seu trabalho se restringia a essa atividade. Ademais, ela afirmou que, quando o professor Surdo entrou na escola, através de concurso público, como pedagogo, foi destinado a ser professor polivalente em sala de aula comum para alunas e alunos ouvintes, mas que ele e a

¹⁹ Os dados colhidos na situação pedagógica desenvolvida pelo professor Surdo poderão ser utilizados em trabalhos futuros.

²⁰ Essa observação só foi possível de ser feita pelo fato de a discussão ter sido realizada no âmbito do grupo de pesquisa, restringindo a identificação dos sujeitos a esse espaço, compartilhado por pesquisadoras e pesquisadores comprometidos com a ética da pesquisa.

direção da escola resolveram remanejá-lo, por acharem que aquela situação era inviável, devido à falta de comunicação acarretar em pouco domínio de sala.

Assim, por conta das circunstâncias, esta pesquisa dedicou-se a investigar apenas o trabalho das outras três professoras Surdas denominadas *Karin*, *Carolina* e *Gladis*.

Esses nomes foram escolhidos em homenagem às, também, professoras Surdas, e doutoras, Karin Strobel, Carolina²¹ Hessel Silveira e Gladis Perlin, por suas contribuições teóricas e a defesa da importância de docentes Surdas/os nos processos educacionais de alunas Surdas e alunos Surdos.

Karin, uma mulher negra de 29 anos, era professora de LIBRAS havia aproximadamente sete, dos quais, quatro eram na escola em que trabalhava como prestadora de serviço. Nos outros anos, trabalhara como professora polivalente numa escola para pessoas Surdas. Era aluna do curso de Licenciatura em Letras-LIBRAS na UFPB, porém, trancou o curso no 3º período por motivos pessoais, mas pretendia voltar em 2016. Trabalhava todos os dias, sendo que em três deles ministrava aulas de LIBRAS pela manhã nas salas de aula comuns, com 40 minutos de duração; e dois dias na SRM realizando o AEE para as/os discentes Surdas/os no horário vespertino, por quatro horas/dia. Recebia cerca de um salário mínimo pelo seu trabalho. Ela nasceu ouvinte e ficou Surda aos três anos idade após ter meningite. Seu esposo era Surdo e sua filha de quatro anos era ouvinte.

Carolina, uma mulher branca de 27 anos, era licenciada em Letras-LIBRAS e cursava especialização em LIBRAS. Trabalhava todos os dias na mesma escola, em horário integral (40 horas semanais), oscilando entre o trabalho no AEE e as aulas de LIBRAS nas salas regulares, 1 hora cada uma. Ela dividia esta última tarefa com outro professor de LIBRAS, que era ouvinte. Esse trabalho era sua primeira experiência como professora, embora já trabalhasse nesta escola havia quatro anos. Nasceu Surda e desconhecia a causa da sua surdez. Aprendeu LIBRAS aos sete anos numa escola especial em João Pessoa-PB, nunca tendo sido oralizada. Em sua família, a mãe e a irmã sabiam LIBRAS. Seu salário era de aproximadamente dois salários mínimos. Era mãe de duas crianças ouvintes.

Gladis, uma professora negra de 43 anos, era licenciada em Letras-LIBRAS e especialista em LIBRAS. Trabalhava todos os dias na escola-campo pela manhã com uma carga horária de 20 horas semanais, além de trabalhar em outro turno em uma escola estadual (20 horas). Pelo município, ela também recebia um salário mínimo. Era professora de

²¹ Carolina também era o nome da aluna Surda de 14 anos com quem eu trabalhei em 2010. Por isso, pelas trocas culturais e pelo carinho que cultivei por ela a homenagem nesta dissertação.

LIBRAS havia dez anos e havia seis que atuava na mesma escola. Era Surda pós-lingual, tendo perdido a audição após ter sarampo aos nove anos de idade. Aprendeu LIBRAS apenas aos 20 anos na Fundação de Apoio ao Portador de Deficiência - FUNAD (João Pessoa) e numa igreja. Era casada com um Surdo e tinha um filho e uma filha ouvintes. O filho, a filha, um irmão e o esposo se comunicavam em LIBRAS.

1.1.4 As pessoas que participaram da pesquisa

Para além dos sujeitos da pesquisa, ou seja, das três professoras Surdas, Karin, Carolina e Gladis, durante as observações algumas pessoas também participaram das práticas pedagógicas, bem como foram citadas pelas professoras durante as entrevistas. Desse modo, as situarei nesse contexto, bem como darei a cada uma um nome fictício.

Junto com Karin, na SRM trabalhava uma professora/psicopedagoga que atuava na escola havia menos tempo que ela (três anos), chamada *Olívia*²². Ela era professora das crianças com outras deficiências. A professora Surda convivia também com mais três pessoas, para quem ministrava aulas no AEE. Eram duas alunas Surdas e um aluno Surdo, a quem denominei *Sofia*²³ – tinha dez anos de idade e estava no 4º ano do Ensino Fundamental –, *Samuel* – tinha 11 anos e estava no 5º ano – e *Suelen*²⁴ – se encontrava na mesma turma de Samuel e tinha 15 anos.

Na SRM em que trabalhava Carolina, também havia uma professora/psicopedagoga que atuava junto às crianças ouvintes. Essa professora trabalhava na escola havia sete anos e foi chamada de *Osana*. Carolina ministrava aulas a todas/os as/os sete alunas Surdas e alunos Surdos da escola, no entanto, no período vespertino (horário em que observei), ela trabalhava apenas com duas meninas: *Sabrina*, de sete anos, aluna do 2º ano, que passou por uma cirurgia de implante coclear quando era mais nova; e *Sarah*, de oito anos, aluna do 3º ano, que não possuía as falanges mediais e distais de todos os dedos, exceto as do polegar (as falanges de seus dedos foram amputadas devido a uma vacina aplicada na menina quando era bebê). Cada aluna, na maioria das vezes, era acompanhada durante o AEE por suas intérpretes, que

²² Para me referir às professoras ouvintes do AEE, utilizarei a inicial O para os nomes fictícios fazendo referência à palavra *ouvinte*. Acredito que, desse modo, é possível um melhor tratamento às pessoas participantes.

²³ Para realizar uma inter-relação entre os dados, identifiquei as alunas Surdas e os alunos Surdos com pseudônimos com a inicial S em referência às palavras *Surdas* e *Surdos*.

²⁴ As observações do trabalho da professora Karin ocorriam às quintas-feiras. Suelen frequentava o AEE apenas às terças. Por isso, ela é citada em poucos momentos da pesquisa.

foram chamadas de *Inácia e Izaura*²⁵. É válido ressaltar que, segundo a professora, de manhã ela trabalhava com alunas Surdas e alunos Surdos adolescentes.

No que concerne à SRM em que atuava a professora Gladis, também trabalhava havia um ano a professora/psicopedagoga *Osória*. Os alunos Surdos da escola, para quem Gladis ministrava aulas no AEE eram Saulo, Sinésio, Santiago e Sérgio. *Saulo* era uma criança Surda de oito anos de idade, com deficiência intelectual, estava no 1º ano e contava com o auxílio de um cuidador que não sabia língua de sinais; *Sinésio* era um aluno do 5º ano e tinha 12 anos de idade; *Santiago* tinha 15 anos, era aluno do 7º ano; e, por fim, *Sérgio*, que quase não frequentava a escola por não possuir intérprete, era um aluno de 15 anos, matriculado no 4º ano.

1.1.5 Situando o campo de pesquisa

Nesta seção, descrevo de forma sucinta, como se configuram as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), qual é a proposta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunas Surdas e alunos Surdos nas escolas comuns e como eram as SRM onde cada professora Surda desenvolvia o seu trabalho.

1.1.5.1 Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e Atendimento Educacional Especializado (AEE)

Atualmente, com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), várias escolas regulares brasileiras possuem as chamadas Salas de Recursos Multifuncionais. Essas salas são provenientes do “Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”, criado em 2005 pelo Ministério da Educação. Esse programa provê vários equipamentos de informática, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos para a constituição de salas destinadas a atender alunas e alunos com deficiências. Em contrapartida, as escolas devem disponibilizar uma sala para a realização do AEE e as/os profissionais necessárias/os para o trabalho.

De acordo com o Portal do Ministério da Educação²⁶, o objetivo do programa é:

²⁵ Iniciais com I em referência à palavra *intérprete*.

²⁶ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pnaes/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17430-programa-implantacao-de-salas-de-recursos-multifuncionais-novo>>. Acessado em 02 de Dezembro de 2016, às 17:10 horas.

Apoiar a organização e a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE, prestado de forma complementar ou suplementar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação matriculados em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes condições de acesso, participação e aprendizagem.

Dessa forma, a política recomenda que o AEE aconteça na Sala de Recursos Multifuncionais visando envolver todas as alunas e os alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, no contraturno da sala de aula comum. Assim, a cada especificidade dos sujeitos, o AEE é planejado de uma forma diferente.

Conforme Damázio (2007), no tocante ao Atendimento Educacional Especializado para as Pessoas com Surdez (AEEPS), ele foi idealizado para acontecer em três momentos didático-pedagógicos: AEE *em LIBRAS*, AEE para o *ensino de LIBRAS* e AEE para o *ensino da Língua Portuguesa*.

O AEE *em LIBRAS* constitui-se em práticas didático-pedagógicas que abordem diferentes conteúdos curriculares, explicando-os em LIBRAS às alunas Surdas e aos alunos Surdos. Para tanto, é recomendado que esse momento seja realizado por uma professora Surda ou um professor Surdo e que ocorra diariamente.

O AEE para o *ensino de LIBRAS* tem por objetivo favorecer o conhecimento e a aquisição dessa língua, em termos práticos e científicos. De igual modo, essa prática pedagógica deve ser realizada por professoras/es Surdas/os ou instrutoras/es de LIBRAS. Segundo a autora, é preciso considerar o estágio de desenvolvimento da língua de sinais em que a aluna Surda ou o aluno Surdo se encontra.

E, por fim, AEE para o *ensino de Língua Portuguesa* objetiva trabalhar as especificidades dessa segunda língua para as pessoas Surdas. Também deve ocorrer todos os dias, à parte das aulas da turma comum, por uma professora graduada, preferencialmente, na área de Língua Portuguesa. Ademais, deve ser planejado em conjunto com as/os professoras/es de LIBRAS e com as/os da sala comum.

1.1.5.2 Descrição física das Salas de Recursos Multifuncionais

Tendo dito como se configuram as SRM e a proposta do AEE, é preciso situar onde essas professoras Surdas desenvolviam este trabalho com suas alunas Surdas e seus alunos Surdos.

As três escolas municipais de João Pessoa-PB localizavam-se em bairros periféricos da cidade, atendendo a um público de baixa renda. Eram amplas e, basicamente, funcionavam pela manhã e à tarde. Apenas uma delas funcionava à noite com turmas de EJA (Educação de Jovens e Adultos).

Na escola de Karin, a SRM localizava-se no centro, era bem ampla, agradável, climatizada, possuía uma televisão de 42 polegadas, dois computadores, um *notebook*, três armários, sendo dois para guardar materiais pedagógicos e um para as professoras guardarem objetos pessoais; um quadro negro, duas mesas, das quais uma era maior e estava localizada ao centro da sala, utilizada pela professora Olívia, e outra menor, localizada em local reservado, utilizada por Karin. Havia alguns materiais visuais produzidos para as práticas pedagógicas com as crianças Surdas e muitos materiais produzidos pelo MEC (Ministério da Educação), sobretudo jogos.

Na escola de Carolina, a SRM era localizada num espaço isolado, porém, era bem ampla, climatizada, com dois computadores, armários, carteiras, uma mesa central, onde ficava a psicopedagoga. Carolina utilizava carteiras para trabalhar com as alunas Surdas. Possuía, também, vários materiais visuais produzidos por ela, como painéis com o alfabeto manual, números, cores, calendários etc.

A sala também era muito movimentada, cheia, pois, além das duas professoras e das muitas crianças – Surdas e ouvintes –, que participavam do AEE, as duas intérpretes geralmente acompanhavam as crianças Surdas, o outro professor de LIBRAS (ouvinte) também ficava no ambiente, entre outras pessoas que utilizavam o espaço para descanso ou momentos informais²⁷.

A SRM em que trabalhava Gladis, além de ser bem pequena e quente, ficava num local isolado, no fundo da escola, com uma mesa no canto onde trabalhava a professora ouvinte, alguns computadores, um armário, algumas carteiras e um painel com o alfabeto manual. Gladis trabalhava com os alunos Surdos ou nas mesas onde ficavam os computadores ou em carteiras que havia na sala. Durante o AEE, as cuidadoras e os cuidadores das crianças com deficiências também permaneciam no local.

²⁷ Desde já, sinalizo que esta situação é criticável, uma vez que o AEE tem por finalidade o desenvolvimento de práticas didático-pedagógicas com pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação. Dessa forma, há uma descaracterização desse espaço imprescindível no modelo inclusivo.

1.1.6 Técnicas utilizadas na pesquisa

Nesta seção, farei a descrição de como foram realizadas as observações não-participantes e as entrevistas semiestruturadas, técnicas utilizadas para a coleta de dados.

A despeito das técnicas, Marconi e Lakatos (2012, p. 111) afirmam que “são consideradas um conjunto de preceitos ou processos de que se serve uma ciência; são, também, a habilidade para usar esses preceitos ou normas, na obtenção de seus propósitos. Correspondem, portanto, à parte prática de coleta de dados”.

Dessa forma, as técnicas de pesquisa são fundamentais para o desenvolvimento de qualquer pesquisa, porque elas têm relação direta com a obtenção dos dados de forma mais qualificada. Assim, a garantia da qualidade dos dados depende, também, das técnicas utilizadas.

Para tanto, os instrumentos, como o diário de campo e o roteiro de entrevistas, precisam estar coerentes com as técnicas, de modo que favoreçam a coleta dos dados, abrangendo uma gama de possibilidades. Nesse sentido, é importante que, na pesquisa qualitativa, os instrumentos sejam flexíveis, possibilitando ao pesquisador ou à pesquisadora acrescentar novas questões ou elementos a serem investigados durante o processo. Na apresentação final do trabalho desenvolvido, portanto, é indispensável que todos os instrumentos utilizados na pesquisa sejam descritos, salvo em casos de observação (MARCONI; LAKATOS, 2012).

1.1.6.1 As observações não participantes das práticas pedagógicas

No desenho inicial desta pesquisa, eu pretendia utilizar como técnica de pesquisa apenas a entrevista. No entanto, percebi que, para alcançar os objetivos, não poderia restringir o trabalho investigativo a essa técnica, visto que seriam as práticas pedagógicas, através da observação, que iriam servir de sustentáculo para a análise dos discursos proferidos nas entrevistas. Conforme Richardson (1999, p. 259) “a observação, sob algum aspecto, é imprescindível em qualquer processo de pesquisa científica, pois ela tanto pode conjugar-se a outras técnicas de coleta de dados como pode ser empregada de forma independente e/ou exclusiva”.

As observações não participantes foram realizadas de forma articulada, buscando identificar na prática das professoras Surdas pistas que corroborassem ou contradissem seus discursos, além de outros indicativos silenciados em suas narrativas. Considero, então, a

observação um meio apropriado para o caso, uma vez que ela permitiu o estudo do tema sob diferentes perspectivas.

A observação não participante é uma técnica indicada para estudos exploratórios, considerando que ela pode sugerir diferentes metodologias de trabalho, bem como levantar novos problemas ou indicar determinados objetivos para a pesquisa. Sua utilidade porém não se faz apenas em explorações; ela é igualmente indicada em estudos mais profundos, tanto nas ciências sociais quanto nas humanísticas (RICHARDSON, 1999, p. 260).

Durante três meses, ao realizar esse tipo de observação, permaneci em local reservado das salas durante toda a aula. Nesse ínterim, anotei todas as situações pedagógicas, sem interromper a explicação das professoras e evitei emitir comentários a respeito das situações. Tais observações foram registradas em diário de campo, seguindo as recomendações de Cruz Neto (2002, p. 63-64), para quem “quanto mais rico for em anotações esse diário, maior será o auxílio que oferecerá à descrição do objeto estudado”.

As observações ocorreram de maneiras diferentes em cada SRM. No caso das observações do trabalho das professoras Karin e Carolina, elas foram realizadas em ambientes “naturais”²⁸ (FLICK, 2009). Isto é, todas as observações foram realizadas durante o curso normal do cotidiano dessas professoras.

No entanto, no caso das observações realizadas no AEE desenvolvido por Gladis, o ambiente se configurou mais como “artificial” (FLICK, 2009), visto que, ainda na fase exploratória, a professora afirmou que esse momento didático-pedagógico não vinha ocorrendo. Segundo ela, seus alunos Surdos não frequentavam o AEE no horário oposto à aula comum por conta da dificuldade financeira e de localidade. Ela passou a desenvolver o AEE espontaneamente, algumas vezes, devido à pesquisa, no horário da aula comum, muito embora não tenha havido nenhuma solicitação ou insistência minha nessa direção. As observações foram realizadas às terças-feiras de 10 às 11 horas da manhã.

Embora Karin realizasse o AEE em dois dias da semana (terça e quinta), optei por observar apenas às quintas-feiras, pois, nas terças, ele ocorria durante apenas uma hora, e, nas quintas, por aproximadamente três horas (14 às 17 horas). Nos outros dias, ela ministrava aulas nas salas comuns durante 40 minutos.

²⁸ Embora Flick (2009) coloque como observações “naturais” para esse tipo de situação, lembro que, na perspectiva dos Estudos Culturais, as práticas sociais não são consideradas naturais, mas construídas culturalmente. Porém, compreendo que o autor se refere como naturais às observações em ambientes em que ocorrem determinadas práticas independentemente de fins específicos e com prazo determinado, como é para as pesquisas científicas. Quanto ao termo “artificial”, refere-se às situações criadas para esses fins, ou seja, apenas para realização de estudos científicos, como as que ocorrem em laboratórios.

Carolina desenvolvia o AEE em vários dias, pela manhã e tarde. Pela manhã, com adolescentes e, pela tarde, com as duas meninas de sete e oito anos. A escolha da tarde para realizar as observações se deu pelo fato de haver estipulado como critério investigar o trabalho das professoras Surdas com crianças matriculadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Portanto, optei por observar as aulas de Carolina às segundas e quartas-feiras das 14 às 17 horas.

A seguir, exponho quais foram os dias utilizados para desenvolver as observações do trabalho de cada professora.

REALIZAÇÃO DAS OBSERVAÇÕES (2015)					
PROFESSORA KARIN		PROFESSORA CAROLINA		PROFESSORA GLADIS	
DIA ²⁹	<i>Técnica de pesquisa - outras atividades</i>	DIA	<i>Técnica de pesquisa - outras atividades</i>	DIA	<i>Técnica de pesquisa - outras atividades</i>
03/09	Observação	16/09	Observação	29/09	Observação
24/09	Observação	28/09	Observação	06/10	Observação
01/10	Observação	05/10	Observação	13/10	Observação
08/10	Observação	14/10	Visita realizada, mas não houve aula	03/11	Observação
22/10	Observação	28/10	Observação	10/11	Observação
29/10	Observação	04/11	Observação	19/11	Observação
05/11	Observação	16/11	Observação	24/11	Observação
24/11	Observação	28/11	Observação	03/12	Observação
29/11	Confraternização na SRM (AEE ³⁰)	03/12	Evento: “Mostra de Inclusão ³¹ ”	—	—

Quadro 2. Identificação dos dias em que foram realizadas as observações.

No quadro a seguir, para uma melhor compreensão, descrevo os horários das observações e o tempo de sua duração em cada escola:

QUANTIDADE DE HORAS OBSERVADAS			
<i>Professora Surda</i>	<i>Turno</i>	<i>Horário</i>	<i>Total aproximado de horas observadas³²</i>
Karin	Vespertino	14 às 17 horas	24 horas
Carolina	Vespertino	14 às 17 horas	21 horas
Gladis	Matutino	10 às 11 horas	8 horas

Quadro 3. Quantidade de horas observadas em cada escola.

²⁹ Em algumas ocasiões, não foi possível realizar as observações duas vezes por semana; em outras, nenhuma. Isso aconteceu, geralmente, porque as professoras avisavam que não iriam trabalhar por motivos de saúde.

³⁰ Confraternização na SRM, organizada pela Professora Karin, que contou com a participação das mães de suas alunas Surdas e de seu aluno Surdo, da professora ouvinte, das bolsistas de PIBIC e com a minha.

³¹ Evento organizado pela escola, que tinha por tema o *respeito às diferenças*.

³² É preciso considerar que essa quantidade é uma estimativa, visto que em alguns dias as aulas terminavam em horários diferentes.

1.1.6.2 As entrevistas com as professoras Surdas

A entrevista é uma técnica de pesquisa muito utilizada nas pesquisas qualitativas, por ser considerada uma arena de significados (SILVEIRA, 2007).

Utilizando entrevistas, é possível *uma aproximação* das subjetividades dos sujeitos pelos quais a pesquisa se interessa. Embora discursos possam ser produzidos simplesmente para responder a determinadas questões da pesquisa, a entrevista pode ratificar ou negar indícios observados no contexto dos sujeitos. Por isso, nesta pesquisa, as entrevistas foram importantes, porque permitiram aprofundar questões que surgiram no processo de observação do trabalho das professoras Surdas. Conforme Gaskell (2014, p. 65), “a entrevista qualitativa pode desempenhar um papel vital na combinação com outros métodos”.

Nessa perspectiva de “arena de significados”, como afirma Silveira (2007), as pessoas entrevistadas podem ser vistas como personagens, que saberão ou tentarão se reinventar. No entanto, não são personagens sem autoras ou autores. As/os autoras e autores de suas histórias são as suas “experiências culturais, cotidianas, os discursos que os atravessam e ressoam em suas vozes”. Ademais, para Silveira, nas entrevistas, enquanto produções discursivas há espaço para outro personagem: a pesquisadora ou o pesquisador. Isso caracteriza as entrevistas como “um processo social, uma interação ou um empreendimento cooperativo, em que as palavras são o meio principal de troca” (GASKELL, 2014, p. 73). Para o autor:

Não é apenas um processo de informação de mão única passando de um (o entrevistado) para outro (o entrevistador). Ao contrário, ela é uma interação, uma troca de ideias e de significados, em que várias realidades e percepções são exploradas e desenvolvidas. Com respeito a isso, tanto o(s) entrevistado(s) como o entrevistador estão, de maneiras diferentes, envolvidos na produção de conhecimento. [...]. Deste modo, a entrevista é uma tarefa comum, uma partilha e uma negociação de realidades.

A partir das entrevistas, algumas questões foram mais bem esclarecidas sobre as práticas pedagógicas das professoras Surdas. Além disso, surgiram outros elementos que antes não foram percebidos, como por exemplo, detalhes de suas trajetórias escolares, o que acredito ter sido fundamental para a construção de suas identidades docentes.

As entrevistas ocorreram em LIBRAS e com o auxílio das duas bolsistas de PIBIC, que gravaram todas as informações em vídeo. As professoras se sentiram um pouco nervosas, ou melhor, preocupadas se iam compreender as perguntas, mas foram muito solícitas, generosas e compreenderam bem, de modo geral, todas as questões contidas nas entrevistas, que duraram entre 48 e 55 minutos. Conforme Gaskell (2014), “a entrevista individual ou de

profundidade é uma conversação que dura normalmente entre uma hora e uma hora e meia. Antes da entrevista, o pesquisador terá preparado um tópico guia, cobrindo os temas centrais e os problemas da pesquisa” (p. 82).

Nesse sentido, a partir do tópico guia ou roteiro de entrevistas³³ realizei várias outras perguntas, de forma tranquila e informal, tentando deixar as professoras confortáveis e, ao mesmo tempo, buscando aprofundar questões a partir de suas próprias colocações.

No quadro a seguir, identifico os dias em que aconteceram e quanto tempo durou cada entrevista:

DETALHES DAS ENTREVISTAS			
<i>Professora Surda</i>	<i>Dia</i>	<i>Quantidade de vídeos</i>	<i>Tempo de duração total</i>
Gladis	26/11 – Manhã	Seis	48:05'
Karin	26/11 – Tarde	Três	55:23'
Carolina	09/12 – Tarde	Cinco	50:49'

Quadro 4. Informações das entrevistas com as professoras Surdas.

É válido lembrar que, no caso de Karin, só foi possível realizar a entrevista porque sua colega de trabalho, a professora Olívia, não estava presente. Ela só se sentiu à vontade para conceder a entrevista sem a presença da colega. Nesse caso, aproveitei um dia em que a professora foi a uma formação continuada, para realizar a entrevista. Enquanto a entrevistava, Samuel e Sofia faziam uma atividade em local reservado.

Gladis concedeu a entrevista na sala de informática da escola, por crer que lá seria mais adequado pela pouca circulação de pessoas. Já com Carolina, a entrevista foi realizada na SRM. No início, a professora Osânia estava presente, mas estava concentrada em outra atividade e não alterou o processo. Depois de alguns minutos, ela se retirou e a entrevista transcorreu normalmente.

1.1.7 A ordenação e análise dos dados

Após obter todos os dados, a partir das observações não participantes das práticas pedagógicas e das entrevistas com as professoras Surdas, passei a realizar os seguintes procedimentos:

³³ Apêndice. O roteiro de entrevista foi composto por dez questões abertas, das quais as primeiras visavam trazer narrativas, com foco no olhar das professoras Surdas, sobre si próprias, suas histórias, seu autorreconhecimento etc. As outras questões pretendiam que as entrevistadas falassem mais profundamente sobre o seu trabalho docente.

(1) *Ordenação dos dados*: de acordo com a norma culta da língua portuguesa, transcrevi para o computador todas as anotações feitas durante as observações das práticas pedagógicas de cada professora.

Logo após, juntamente com as duas bolsistas de PIBIC³⁴, passei a traduzir cada entrevista concedida pelas três professoras. As traduções duraram em torno de um mês, pois, por ser em outra língua, o processo de tradução/transcrição dos dados se tornou ainda mais complexo, sobretudo, pela importância em mantermos o sentido mais fiel possível dos discursos dos sujeitos. Consegui compreender bem quase todas as falas das professoras, mas me senti mais seguro contando com a ajuda de mais duas pessoas, em especial, por acreditar que, coletivamente, a tradução se tornaria mais segura, devido ao processo de conferência empreendido, o que proporcionou mais fidedignidade à compreensão do sentido do discurso de quem o proferiu.

(2) *Categorização*: pensando na análise de conteúdo numa perspectiva mais qualitativa, híbrida (BAUER, 2014), elenquei categorias mestras para este estudo, que surgiram explicitamente nas observações e nos discursos das professoras durante as entrevistas. No entanto, questões implícitas e/ou secundárias também foram abordadas, visto que elas eram fundamentais para ratificarem ou negarem questões mais gerais. Essas categorias são explicitadas a partir de títulos e subtítulos no capítulo 2.

(3) *Análises*: nessa fase, articulei os dados empíricos com os referenciais teóricos dos Estudos Culturais e dos Estudos Surdos, além dos referenciais que o campo da educação tem produzido, sobretudo, aqueles que se aproximam da perspectiva da pedagogia da diferença. Acima de tudo, procurei corresponder aos objetivos deste estudo, tentando desvendar aspectos objetivos e subjetivos que estavam por detrás dos conteúdos manifestos durante a pesquisa. Ademais, para um melhor resultado, relacionei as práticas pedagógicas das professoras Surdas com os seus discursos proferidos durante as entrevistas, a fim de analisar o objeto desse estudo de forma articulada entre prática e discurso.

³⁴ As pesquisadoras, bolsistas de PIBIC, eram graduandas em Letras-LIBRAS pela UFPB, fluentes em LIBRAS, sendo uma delas pedagoga e especialista em LIBRAS.

2 ANÁLISES EMPÍRICO-TEÓRICAS

A finalidade da pesquisa científica não é apenas um relatório ou descrição de fatos levantados empiricamente, mas o desenvolvimento de um caráter interpretativo, no que se refere aos dados obtidos. Para tal, é imprescindível correlacionar a pesquisa com o universo teórico, optando-se por um modelo teórico que sirva de embasamento à interpretação do significado dos dados e fatos colhidos e levantados (MARCONI; LAKATOS, 2012, p. 114).

Os Estudos Culturais podem ser considerados um tumulto teórico por não ser um conjunto articulado de ideias e pensamentos (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003). No entanto, há um ponto de partida que dá base às investigações nessa perspectiva: a desnaturalização de normas oriundas do poder instituído. Então, é sob esta égide que analiso os dados obtidos durante esta pesquisa de campo, tentando interpretá-los de forma híbrida, interseccionando-os entre si e com a teoria, sem obedecer a uma rígida linearidade. Os aspectos aparentes e emergentes podem, inclusive, ser abordados em ziguezague, ou seja, indo e voltando, quando necessário (MEYER; PARAÍSO, 2012).

Para tanto, teço este capítulo da seguinte forma: na primeira seção, intitulada *Identities Culturais e Relações de Poder: Diferença Surda, Gênero e Docência*, trato das relações de poder que envolvem o trabalho das professoras Surdas em termos identitários e profissionais, envolvendo a diferença Surda, as questões de gênero e as relações sociais no trabalho docente.

Na segunda, denominada *Pedagogia Surda*: o papel de professoras Surdas no processo de construção de identidades Surdas faço a discussão central deste estudo, trazendo o papel de professoras Surdas na construção de identidades de alunas Surdas e alunos Surdos através da Pedagogia Surda. Para tal, destaco a diferença, as identidades, a língua de sinais e o encontro Pessoa Surda - Pessoa Surda como pilares desse processo pedagógico-cultural. Esta seção subdivide-se em: *Pilares da Pedagogia Surda*: diferença, identidades e língua de sinais e *Cultura Surda*: construção de identidades no encontro Pessoa Surda-Pessoa Surda.

2.1 IDENTIDADES CULTURAIS E RELAÇÕES DE PODER: Diferença Surda, Gênero e Docência

Assim como qualquer pessoa, as pessoas Surdas são marcadas historicamente, num atravessamento de múltiplos discursos. Estes discursos vão construindo-as e fazendo-as

assumir diversos papéis sociais. Um desses papéis, por exemplo, é o de professora – como é o caso dos sujeitos desta pesquisa.

Mas, afinal, quem são os três sujeitos que compõem esta pesquisa? Como Karin, Carolina e Gladis se veem como pessoas? Por elas mesmas:

Meu nome é Karin, meu sinal é esse [faz o sinal que a identifica³⁵]. Eu nasci ouvinte e com 3 anos fiquei Surda, porque tive meningite. Eu morava em Brasília e estudava numa escola própria para Surd@s³⁶. Lá, tod@s eram Surd@s. Eu estudava de manhã e à tarde. Era bom! A escola se chamava CEAL, era lá em Brasília. Tinha fonoaudióloga, natação, capoeira, dança, diversas coisas... Lá em Brasília tinha muitas coisas. Eu aprendi lá. El@s me ensinaram LIBRAS. Não tinham professor@s ouvintes, eram tod@s professor@s Surd@s, de LIBRAS, lá em Brasília. O chefe também sabia LIBRAS. O chefe sempre fazia oração (PROFESSORA KARIN, 26/11/2015).

Meu sinal é esse [faz o sinal que a identifica]. Meu nome é Carolina, moro com meu pai e minha mãe, tenho dois filhos homens [...] Nasci em Guarabira, no interior [...] Quando eu nasci, nós nos mudamos porque minha mãe ficou preocupada com o meu desenvolvimento porque eu era Surda. Como eu ia aprender lá? Então, por isso que eu me mudei pra cá [João Pessoa], porque lá no interior não tinha escola (PROFESSORA CAROLINA, 09/12/2015).

Bom dia! Meu nome é Gladis, nasci ouvinte. Com 8 anos de idade fiquei Surda, foi uma doença, sarampo. Estudei numa escola regular e era a única Surda da família. Fui crescendo e me acostumando com a inclusão. Aos 20 anos aprendi LIBRAS, então eu conheci como era a comunicação, conheci Surd@s, conheci intérpretes. Com a união com @s amig@s houve uma troca. Estudei Letras-LIBRAS, me formei, também tenho especialização. Sou casada, tenho filh@s ouvintes e sou casada com um Surdo. Sou feliz, minha família é linda! Meus filh@s são ouvintes, sabem LIBRAS, gostam e me ajudam sempre na comunicação, é uma união (PROFESSORA GLADIS, 26/11/2015).

Ao representarem a si mesmas, as professoras Surdas vinculam quem são a sua diferença Surda, bem como às suas histórias escolares. Isto mostra que, dentre os seus múltiplos traços identitários e as posições que ocupam socialmente, a sua diferença Surda é um fator marcante naquilo que elas consideram ser pessoa. É tanto que o outro aspecto recorrente, suas histórias educacionais, é um processo delineado pela condição Surda.

³⁵ Faz parte da Cultura Surda “batizar” as pessoas com sinais que expressem uma característica física e/ou a primeira letra de seu nome, e/ou a profissão (STROBEL, 2013).

³⁶ Utilizei @ na tradução/transcrição das falas das professoras porque em LIBRAS, na Cultura Surda, as pessoas utilizam o gênero neutro, salvo naqueles casos em que, de fato, necessita-se marcar o gênero.

Essas três professoras Surdas são pessoas com origens diferentes, inclusive biológicas – apenas uma delas já nascera Surda –, mas possuem características culturais em comum: Surdas, mulheres, usuárias da língua de sinais e professoras.

Embora saibamos que as pessoas são constituídas por um enlace de todas as suas identidades, cada uma contribuindo para que a outra se construa, parece que, entre as pessoas Surdas, essa condição é fator desencadeador de vários processos. Isso é perceptível nos discursos das professoras que parecem corroborar a importância da identidade Surda na construção das demais identidades.

Difícilmente as pessoas ouvintes se constituíam assim, porque essa condição (ser ouvinte) faz parte do padrão societário, sendo privilegiada de forma invisível. Talvez por isso seja difícil, para elas entender essa definição cultural das pessoas Surdas. Somado ao fato de na sua cultura isso ser pouco evidenciado, embora tenha uma importância radical, as/os ouvintes não têm como se apropriar da experiência identitária das pessoas Surdas. Apenas podem se aproximar de uma ideia do que ela seja, se houver disposição para tal.

Sobre isto, Sacks (2010) afirma que:

Ser surdo, nascer surdo, coloca a pessoa numa situação extraordinária; expõe o indivíduo a uma série de possibilidades linguísticas e, portanto, a uma série de possibilidades intelectuais e culturais que nós, outros, como falantes nativos num mundo de falantes, não podemos sequer começar a imaginar (p. 101).

Embora as histórias de vida e as elaborações culturais de cada pessoa Surda sejam diferentes, como é o caso das três professoras Surdas, a condição de serem Surdas, dentre as suas múltiplas características humanas, imprime a essas pessoas dois elementos que as identificam como tal – que para os Estudos Surdos são artefatos culturais (STROBEL, 2013): a experiência visual e a língua de sinais. Nas palavras de Perlin e Miranda³⁷ (2003, p. 218), “se vocês nos perguntarem aqui: o que é ser surdo? Temos uma resposta: ser surdo é uma questão de vida. Não se trata de uma deficiência, mas de uma experiência visual. Desta experiência visual surge a cultura surda representada pela língua de sinais [...]”.

A experiência visual é o modo pelo qual as pessoas Surdas fazem a sua leitura de mundo. É por meio do olhar que o mundo se aproxima delas na sua integralidade. Mesmo para as que não usam a língua de sinais, essa percepção se impõe. Pelo fato de o som ser inacessível para elas, há uma potencialização das suas capacidades viso-gestuais. Portanto, a

³⁷ Pesquisadora Surda e pesquisador Surdo, respectivamente.

cultura áudio-oral está para as pessoas ouvintes, assim como a visual-gestual está para as Surdas. Inseridas nelas, as pessoas se constroem, tendo em vista as diferentes dimensões subjetivas que isso possa significar: afetivas, cognitivas, sociais, identitárias, entre muitas outras.

Todavia, para que elas possam, de fato, compreender o mundo, é necessário que adquiram uma língua, visto que sem linguagem suas outras construções identitárias serão comprometidas. Do ponto de vista da Cultura Surda, é essencial para essas pessoas a aquisição da língua de sinais, sobretudo para a sua plena condição de ser e estar no mundo, enquanto sujeitos produtores de cultura.

Dessa forma, a língua de sinais passa a constituir as identidades Surdas, que, por sua vez, se expressam de diferentes formas. Quando elas não adquirem nenhuma língua, é possível que desenvolvam outras “estratégias de sobrevivência” através de mímicas, gestos etc. Porém, é pela língua de sinais que as pessoas Surdas encontram a possibilidade de comunicar-se e relacionar-se culturalmente de forma plena, além de marcar a sua diferença cultural e transmitir a sua cultura.

Esta cultura compreende as diversas expressões das pessoas Surdas. É a forma como elas dão sentido às suas vidas. É como compreendem e significam o seu *estar sendo* (SKLIAR, 2003) no mundo. De acordo com Strobel (2013, p.29),

Cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável, ajustando-o com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das “almas” das comunidades surdas. Isso significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo.

Embora a língua de sinais e a experiência visual sejam as características mais perceptíveis dessas pessoas, a Cultura Surda não se restringe a esses dois artefatos culturais. As alteridades/identidades Surdas são constituídas pelas ideias, hábitos e visões de mundo, enquanto construções subjetivo-culturais, apropriadas na família, na literatura, na vida social e esportiva, nas artes visuais, na política e nos artefatos culturais materiais (STROBEL, 2013).

Na perspectiva dos Estudos Culturais, é fundamental pensarmos sobre as *diferenças dentro das diferenças* (SCOTT, 1999). Nesse amplo leque de possibilidades que constitui as pessoas Surdas, esta pesquisa traz uma intersecção interessante entre *Gênero* e *Cultura Surda*, visto que nossas interlocutoras eram mulheres Surdas. Além disso, a condição de mulher de Karin, Carolina e Gladis adensa o debate sobre a diferença Surda na educação e na pedagogia,

pois serem mulheres Surdas implica um papel social que ocupam e afeta as atividades profissionais desenvolvidas por elas dentro da escola.

De acordo com Louro (1997), há quem diga que o gênero da escola e da docência é masculino, pois o conhecimento que ali se trabalha foi historicamente produzido pelos homens. Por outro lado, dizem que o gênero da escola é feminino por ser primordialmente um espaço dominado pelas mulheres, haja vista que “elas organizam e ocupam o espaço, elas são as professoras; a atividade escolar é marcada pelo cuidado, pela vigilância e pela educação, tarefas tradicionalmente femininas” (p. 88).

A autora afirma então que, embora ambos os argumentos tenham fundamentos a ser considerados, o importante mesmo é que a escola é *atravessada pelos gêneros* (LOURO, 1997). Concorro com a colocação dela, no entanto, alio-me, também, à segunda vertente, por considerar que, embora o conhecimento seja produzido historicamente pelos homens, isso tem mudado na contemporaneidade, além de serem as mulheres, em sua maioria, que materializam e ressignificam esses conhecimentos nas práticas pedagógicas.

Desde as primeiras lutas por cidadania, instrução e voto no final do século XIX, por uma parcela de mulheres dos Estados Unidos e da Europa, houve alguns avanços conquistados por elas, em vários campos, mas merece destaque o campo da educação. No Brasil, segundo Romário (2016, p. 3085):

O espaço das mulheres enquanto sujeitas portadoras de direitos sociais, como cidadania e educação, no Brasil começa a ser conquistado, ou pelo menos almejado, desde a segunda metade do século XIX. Desde então, a educação escolarizada passa a ser importante para essas mulheres, por isso, elas começam a estudar e, posteriormente, exercer a profissão de mestra, mas com a ressalva desses cursos serem administrados por homens, ao longo de todo o século XX.

Através de lutas dos movimentos feministas, a passagem do século XIX para o XX permitiu às mulheres tornarem-se professoras, mesmo sob a supervisão masculina. Todavia, mesmo que de forma paulatina, esse passo permitiu que elas passassem a exercer influências sobre as futuras gerações, através de seus discursos, pensamentos e lutas pela democratização do acesso ao espaço público para elas (ROMÁRIO, 2016).

Na contemporaneidade, as mulheres ocupam majoritariamente o espaço educacional, demonstrando os efeitos positivos de suas lutas sociais em torno das questões de gênero. Segundo o INEP (2009), a cada dez docentes da Educação Básica no Brasil, oito são mulheres. Em relação às professoras Surdas, Klein e Formozo (2007, p. 110) asseguram que

“a participação das mulheres surdas no Brasil está crescendo e começando a ter visibilidade, na medida em que essas mulheres estão tendo acesso à educação, e mais especificamente à formação docente”.

Assim, com a inserção das mulheres Surdas no campo docente, não há como dissociar as questões de gênero da diferença Surda. A principal questão que implicou na escolha das três professoras Surdas para o desenvolvimento desta pesquisa, por exemplo, foi o fato de apenas as três assumirem o AEE³⁸, além das aulas de LIBRAS nas salas comuns, enquanto que os professores Surdos desenvolviam apenas a segunda atividade. Para Louro (1997):

Embora professores e professoras passem a compartilhar da exigência de uma vida pessoal modelar, estabelecem-se expectativas e funções diferentes para eles e para elas: são incumbidos de tarefas de algum modo distintas, separados por gênero [...], tratam de saberes diferentes (os currículos e programas distinguem conhecimentos e habilidades adequados a eles ou a elas), recebem salários diferentes, disciplinam de modo diverso seus estudantes, têm objetivos de formação diferentes e avaliam de formas distintas (p. 95-96).

A presença feminina na Educação Especial é ainda mais predominante. Isso ocorre por essa área educacional ser representada socialmente como um campo que requer das profissionais práticas de cuidado, sensibilidade, carinho e amor – atitudes e sentimentos considerados mais característicos das mulheres (LOURO, 1997).

O trabalho no AEE, por exemplo, se diferencia do desenvolvido nas salas de aulas comuns. Esse momento didático-pedagógico, por ser específico da Educação Especial, pode receber representações estereotipadas de que para desenvolvê-lo seria preciso possuir “atributos femininos”. Trago esta suposição em resposta à seguinte questão: por que, mesmo possuindo a mesma formação docente que as três professoras Surdas e traços identitários semelhantes no que concerne à diferença Surda, os professores Surdos da rede municipal de ensino de João Pessoa-PB desenvolviam atividades diferentes? Embora não seja o foco desta pesquisa, tendo tampouco me detido a explorá-lo na obtenção de dados empíricos, é necessário lançar ao menos esta indagação sobre as questões de gênero implicadas no trabalho das professoras Surdas e professores Surdos de João Pessoa-PB.

Anjos, Brandão e Sousa (2015, p. 244), ao desenvolverem uma pesquisa com professoras de Sala de Recursos Multifuncionais constatarem que, ao falarem de suas identidades profissionais, “identidade de gênero (a partir dos estereótipos) e identidade

³⁸ No AEE, o contato das professoras Surdas com as alunas Surdas e os alunos Surdos era mais direcionado e com um tempo maior.

docente das professoras das Salas de Recursos se imbricam, podendo se explicar mutuamente, dentro dos modos culturais da produção das identidades”. Com base nas palavras das autoras, considero que a condição de mulher também implica no trabalho das professoras Surdas.

O gênero feminino, enquanto construção cultural, imbricado nas identidades das professoras Surdas, pode ser impresso no processo pedagógico, podendo, inclusive, influenciar na construção das identidades de alunas Surdas e alunos Surdos: a relação com *uma professora* pode favorecer a aquisição de referências culturais mais próximas da percepção das mulheres, o que supostamente favoreceria uma compreensão melhor dos processos de desigualdade de gênero, caso essa professora tivesse, também, uma identidade feminista.

Sendo assim, a relação estabelecida entre as professoras Surdas e alunas e alunos Surdos vai além da diferença Surda, no entanto, essa condição é desencadeadora de várias outras construções identitárias. As histórias Surdas de vida, por exemplo, marcadas por diferentes contextos, aproximam os pares culturais. Na situação a seguir, a trajetória de vida de um aluno sensibiliza a professora Gladis que se identifica com ele.

SITUAÇÃO I – ABANDONO
Professora Gladis – (19/11/2015)
A Professora Gladis estava na sala de aula com a professora ouvinte. Sérgio estava sentado, assistindo a um vídeo em LIBRAS. Gladis afirmou que ele sabia pouco a língua de sinais porque quase não ia à escola, uma vez que não tinha intérprete. Segundo ela, o garoto ia aproximadamente um dia a cada mês. Ele já estava na sala porque ela o havia chamado mais cedo, porque, como não tinha intérprete, ele ficava em sala de aula sem ter o que fazer. Ela iniciou a atividade com Sérgio, mostrando as palavras escritas em português com figuras do tema “Família”. Primeiramente, perguntou os sinais ao garoto para ver quais ele conhecia e, depois, corrigiu, ensinando os vários sinais desconhecidos. Santiago chegou à sala e sentou-se junto aos outros dois, Sérgio e Sinésio, que já estavam lá. Gladis, então, pediu que Santiago e Sinésio ajudassem Sérgio, porque ele não sabia quase nada por causa das faltas. Ela relatou que o garoto fora abandonado pela mãe, morava com o pai, estava no 4º ano, mesmo tendo 15 anos de idade, e estava sem intérprete. Ela expressou que desejava muito ajudá-lo e que tinha pena, porque ele sofria muito na vida, pois faltava muito à escola pela falta de um/a intérprete e, sobretudo, por conta do abandono da mãe do garoto.

Quadro 5. Situação I – Abandono, envolvendo a Professora Gladis.

A identificação entre pessoas Surdas ocorre por todas as questões desencadeadas pela diferença Surda, como por exemplo, toda a sua história escolar e familiar. No caso de Gladis, é possível que ela tenha se aproximado um pouco mais de Sérgio, devido aos complexos

processos familiares pelos quais ela também passou. Na fala a seguir, ela relatou sobre a sua relação com a família:

Você acredita que meu pai nunca conversou comigo, meu irmão, os dois, nunca?! Só minha mãe, éramos só nós duas [...] A família ficava toda reunida, e eu sozinha... Até hoje! [...] Quando eu vou a Bayeux [PB], só beijinho, abraço, então el@s vão para o outro lado e eu fico sozinha. Meu filho me ajuda em LIBRAS (PROFESSORA GLADIS, 26/11/2015).

A maioria das pessoas Surdas tem um histórico familiar complexo. Muito embora haja casos de abandono de crianças Surdas em abrigos, por exemplo, esses abandonos costumam ser dentro da própria casa, por parte dos membros familiares – um abandono simbólico. As crianças Surdas são deixadas de lado, sem diálogo, atenção e afeto. De acordo com Strobel (2013, p. 61), “na maioria dos casos, com famílias ouvintes, o problema encontrado para esses sujeitos surdos é a carência de diálogo, de entendimento e a falta de noção do que é cultura surda”.

Carvalho (2004) argumenta que a política educacional, o currículo e a prática pedagógica articulam os trabalhos educacionais realizados pela escola e pela família com base nas divisões de sexo e gênero, sobrecarregando as mães nessa relação. No caso das mães de crianças Surdas, são elas, em sua maioria, que ficam encarregadas de acompanhar suas filhas e seus filhos em todos os processos educacionais. Vão além, buscam participar da Cultura Surda e aprender LIBRAS, para estabelecerem uma comunicação melhor com suas filhas e/ou filhos³⁹.

Dessa forma, Gladis apresentou uma história de vida semelhante à de Sérgio, no que diz respeito ao abandono familiar, o que a fez solidarizar-se e identificar-se com o garoto. Porém, no tocante aos sujeitos, as histórias se diferenciam, pois, no caso dela, ocorreu um abandono simbólico por parte do pai, do irmão e de outros membros de sua família; enquanto que com ele, o abandono (total) foi materno. Com isso, o seu sentimento de piedade com relação a ele pode ter sido intensificado, não só por ele ter um histórico de abandono como ela, mas por este abandono ter sido materno. Provavelmente, ela considerou a grande importância da figura materna, tão fundamental em sua vida, como única fonte de diálogo, amizade e apoio.

³⁹ Participei de um curso de dois anos de LIBRAS na FUNAD-João Pessoa. Nessa turma havia aproximadamente 20 pessoas. Destas, sete eram mães de crianças Surdas, não havendo nenhum pai. Elas participavam do curso ao mesmo tempo em que levavam suas filhas e filhos para participarem de aulas com professoras Surdas e professores Surdos, bem como de encontros informais com outras pessoas Surdas, fazendo daquela instituição um ponto de encontro da Comunidade Surda.

Em ambas as histórias – sua e de seu aluno –, a professora Surda se sensibiliza pelo abandono, sofrimento e solidão, materializando esse sentimento na ânsia de ajudá-lo a superar as dificuldades encontradas em decorrência dos difíceis processos que passava na escola pela ausência da devida acessibilidade. Todo esse sentimento é decorrente das limitações socioculturais impostas às pessoas Surdas. A sociedade, a escola e a família produziram representações distorcidas sobre elas, praticando atos desumanos, como é o caso da invisibilidade dentro da própria família (STROBEL, 2013).

Nesse emaranhado de processos históricos, as pessoas Surdas vão construindo as suas múltiplas identidades, dentre elas a de docente. Ao abordar a questão da identidade nacional, Woodward (2014) afirma que a redescoberta do passado é parte do processo de construção das identidades. Isso ocorre também na construção das identidades pessoais: todos os processos históricos que as pessoas passam constroem as suas identidades.

Então, de modo geral, as experiências escolares, familiares e sociais das professoras Surdas fazem parte da construção de suas identidades docentes, ao ponto de as situações semelhantes ou até mesmo opostas às vividas por elas fazerem com que rememorem suas próprias histórias, materializando-as, por conseguinte, em aspectos de sua prática. Isso poderá ser revertido de forma pedagógica, contribuindo para que alunas Surdas e alunos Surdos entendam a própria história e as complexas relações que passam por serem sujeitos Surdos.

Considerando as duas histórias, é preciso, então, ressaltar que as trajetórias de vida das professoras Surdas, das alunas Surdas e dos alunos Surdos impulsionam um processo de identificação cultural, levando todas estas pessoas a quererem estar mais próximas, se relacionando, trocando experiências, como ocorre em outros grupos étnicos. Nos discursos a seguir, as professoras Surdas expressam seus sentimentos a respeito desse trabalho com seus pares, mostrando que há uma predileção em trabalhar com elas e eles.

Eu cheguei aqui na escola para trabalhar com Surd@s, eu gosto muito de ensiná-l@s. Na sala de aula inclusiva, regular, é diferente, porque @s ouvintes parecem não ter vontade de aprender LIBRAS. Mas depende d@s ouvintes. Tem pessoas que têm vontade de aprender LIBRAS, mas tem outras que não têm vontade, é diferente. Eu gosto de ensinar na sala comum com Surd@s e ouvintes, pois, @s ouvintes precisam aprender LIBRAS (PROFESSORA KARIN, 26/11/2015).

Eu sou professora formada, gosto de ensinar, gosto de fazer materiais, metodologias diferenciadas próprias para Surd@s, eu amo. Amo @s Surd@s, amo ensiná-l@s (PROFESSORA CAROLINA, 09/12/2015).

Eu gosto de trabalhar, gosto de ensinar LIBRAS a Surd@s e a ouvintes, porque @s ouvintes aprendem a se comunicar com @s Surd@s. Amo trabalhar, amo fazer materiais para trabalhar para ajudar as pessoas que precisam. Sim, eu ajudo sempre. Gosto de trabalhar com Surd@s, amo ensinar L1 (LIBRAS), L2 (Português). Eu gosto de ajudar @s Surd@s no Português, é bom para el@s aprenderem, é importante (PROFESSORA GLADIS, 26/11/2015).

Esse discurso consensual de afetividade em relação ao seu trabalho, apresentado pelas professoras Surdas, principalmente quando desenvolvido com alunas Surdas e alunos Surdos, pode ser favorável aos processos educacionais, mas pode também ser problemático, caso isto se torne mais importante do que o compromisso com uma prática educativa qualificada e uma rigorosa formação acadêmica. Segundo Freire (2014, p. 138), “é preciso [...] reinsistir em que não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria prescindia da formação científica séria e da clareza política dos educadores ou educadoras”.

O trabalho docente não pode se deter a este discurso da afetividade. Ele pode reverberar de forma positiva na prática, mas é imprescindível que vá além. A afetividade dissociada da boa formação acadêmica e de um compromisso político com uma educação qualificada não se sustenta e não gera resultados satisfatórios à educação das pessoas Surdas, nem de quaisquer outras pessoas.

A professora ou o professor não precisa e não deve temer expressar sua afetividade; pelo contrário, com a afetividade, ela ou ele estará selando o seu compromisso com suas educandas e seus educandos (FREIRE, 2014). É preciso, então, segundo o autor, “descartar como falsa a separação radical entre *seriedade docente e afetividade*” (p. 138, grifo do autor), porque esse sentimento pela docência pode ser um fator de motivação para a busca de qualificação contínua.

A positividade em relação à docência de Karin, Carolina e Gladis pode transmitir a suas alunas e seus alunos uma imagem de prazer ao desenvolverem um trabalho relacionado à sua cultura, por meio do ensino de LIBRAS e da produção de artefatos culturais.

O fato de as professoras Surdas expressarem também uma predileção em desenvolverem o seu trabalho com alunas Surdas e alunos Surdos demonstra que elas se sentem mais confortáveis, provavelmente, por se identificarem culturalmente com elas e eles, uma vez que possuem histórias de vida parecidas.

Essas histórias de vida, certamente foram fatores marcantes para a construção das identidades docentes das professoras Surdas. Possivelmente, as identidades docentes construídas por elas só puderam se tornar o que *são/estão* devido a sua relação intrínseca com

as diferenças, pois elas são relacionais e indissociáveis (WOODWARD, 2014; SILVA, 2014). Portanto, sua profissionalidade – professoras Surdas – é diretamente influenciada pelos processos escolares pelos quais passaram, sendo estes permeados pela diferença Surda.

De acordo com Garcia, Hypolito e Vieira (2005, p. 48):

Por identidade profissional docente entendem-se as posições de sujeito que são atribuídas, por diferentes discursos e agentes sociais, aos professores e às professoras no exercício de suas funções em contextos laborais concretos. Refere-se ainda ao conjunto das representações colocadas em circulação pelos discursos relativos aos modos de ser e agir dos professores e professoras no exercício de suas funções em instituições educacionais, mais ou menos complexas e burocráticas.

Vale lembrar que as identidades não possuem uma só forma e são constituídas por múltiplas representações e discursos. Todavia, é necessário destacar que, pelos discursos das três professoras, as suas identidades não estão desvinculadas dos processos vividos em decorrência da diferença Surda. Sendo assim, as questões de gênero, familiares, escolares, enfim, suas trajetórias de vida – relacionadas à diferença Surda – contribuirão para que as professoras Surdas desenvolvam a Pedagogia Surda, que, por conseguinte, também poderão construir as identidades/alteridades Surdas das alunas e dos alunos.

A posição de docente assumida pelas professoras Surdas é fundamental para fazer circular a Cultura Surda no ambiente escolar. No entanto, essa posição está em jogo nesse espaço, haja vista que é permeada por relações de poder, podendo a própria condição Surda ser fator de discriminação.

É possível constatar que as relações de poder atravessam a Educação de Surdos/as desde os seus primórdios e são expressas em diversos contextos. Apesar de os primeiros professores⁴⁰ de Surdos terem sido os próprios Surdos, que iam aprendendo a língua de sinais e ensinando uns aos outros, com a proibição do uso de língua de sinais no século XIX, eles foram excluídos do campo docente (REIS, 2006).

Segundo Sá (2006, p. 70), “a história dos surdos é a história das relações entre as comunidades surdas e as ouvintes. É, portanto, uma história que expõe uma luta por poderes e saberes”. Assim, as relações de poder atravessam todas as modalidades educacionais já implementadas na Educação de Surdos/as, inclusive o modelo atual, marcado pela inclusão de

⁴⁰ Não há clareza na literatura se as mulheres Surdas já atuavam como professoras à época. Por isso, o uso do gênero masculino expresso na linguagem.

peessoas Surdas nas escolas comuns, contexto educacional em que as professoras Surdas estão inseridas.

Sobre as relações de poder, Foucault (1995) sustenta que,

[...] as relações de poder se enraízam profundamente no nexso social; e que elas não reconstituem acima da “sociedade” uma estrutura suplementar com cuja obliteração radical pudéssemos talvez sonhar. Viver em sociedade é, de qualquer maneira, viver de modo que seja possível a alguns agirem sobre a ação dos outros. Uma sociedade “sem relações de poder” só pode ser uma abstração (p. 245-246).

Para os Estudos Culturais, o poder é indissociável dos processos culturais e, para compreendê-los e poder intervir nesses processos, é imprescindível colocá-lo em nossas equações e agendas (VEIGA-NETO, 2000). É nesta perspectiva, então, que insiro a discussão sobre a identidade e o trabalho docente. As relações de poder, enraizadas e espalhadas na sociedade – em todos os campos, espaços e relações sociais –, estão imbricadas e atingem diretamente o trabalho das professoras Surdas. Elas, mesmo exercendo na escola o papel de professoras, não estão isentas de imergir nessas relações.

Nesse sentido, é preciso considerar a importância da questão do poder presente no papel de professoras Surdas na construção de identidades de alunas Surdas e alunos Surdos, visto que o modo como ele é exercido, por elas e/ou sobre elas, incide na relação cultural com as alunas e os alunos.

Nas escolas onde trabalhavam as professoras Surdas, o AEE era desenvolvido por elas e por professoras ouvintes que atendiam as crianças com deficiência intelectual, visual, física, entre outras. Embora as atividades e os sujeitos atendidos fossem diferentes, o espaço do trabalho era ou deveria ser o mesmo. Porém, na prática, as situações eram diversas e complexas, sobretudo pelo fato de o(s) poder(es) se expressar(em), por vezes, explicitamente, como mostra a situação a seguir.

SITUAÇÃO II – AUTORIZAÇÃO
Professora Karin – (03/09/2015)
Ao chegar à escola, juntamente com as duas bolsistas de Iniciação Científica do meu grupo de pesquisa, fui à sala da diretora perguntar se a professora Surda – Karin – estava na SRM. A diretora informou que ela deveria estar na “sala dos especiais”. A SRM era bem ampla, agradável, possuía uma televisão de 42 polegadas, dois computadores, um <i>notebook</i> , três armários, sendo dois deles para guardar materiais pedagógicos e um para as professoras guardarem objetos pessoais, um quadro branco, uma mesa redonda no centro da sala, que era utilizada pela professora ouvinte, e

uma carteira, que era usada pela professora Surda. [...]. Olívia entrou na sala e Karin nos apresentou. Ela nos cumprimentou e disse: “adoro receber estagiários na minha sala!” Perguntou se eu tinha agendado com a professora Surda de ir naquele dia da semana, às quintas-feiras. Afirmar que sim, que já havia entrado em contato com ela via mensagem de celular e que ela havia confirmado o encontro. A professora ouvinte afirmou, então, que a professora Surda era muito dispersa e que não a informou sobre a decisão de nos receber. Com uma expressão facial negativa, visivelmente ela não gostou da permissão da outra professora. [...]. No fim da aula, a professora Olívia, sem Karin perceber, perguntou se as observações seriam apenas naquele dia. Expliquei que ficaríamos até o término das aulas, provavelmente. Então, ela indagou: “quem liberou para que vocês fizessem as observações das aulas?” Ao saber que tinha sido Karin quem havia autorizado, em tom de insatisfação, Olívia afirmou que ela era a professora titular da sala, e que ninguém havia falado com ela sobre a pesquisa. No entanto, se Karin havia liberado, por ela, tudo bem.

Quadro 6. Situação II – Autorização, envolvendo a Professora Karin.

Nessa situação, Olívia se incomodou com a autorização de Karin para o desenvolvimento da pesquisa. Em sua concepção, o início de qualquer atividade naquele ambiente deveria passar pelo seu aval. E, nesse caso, a outra professora havia descumprido a norma. De fato, seria mais diplomático se Karin tivesse comunicado à Olívia sobre o desenvolvimento da pesquisa, inclusive porque qualquer trabalho investigativo altera a rotina escolar; porém, ficou claro, nessa situação, que havia outras questões além do incômodo pela falta de comunicação.

A professora ouvinte considerava que a SRM era de sua responsabilidade, portanto, era ela quem aprovava qualquer ação a ser desenvolvida ali. Isso ficou subentendido, inclusive, quando ela disse: “adoro receber estagiários na *minha sala!*” Ora, aquele espaço era o ambiente de trabalho das duas professoras. Embora elas desenvolvessem práticas pedagógicas com sujeitos, línguas e objetivos distintos, o espaço de trabalho era o mesmo.

Percebi, então, a partir desse primeiro contato com as duas professoras, que naquele espaço didático-pedagógico havia relações complexas de poder que o permeavam, especialmente, na relação entre as duas docentes.

Para respaldar essa percepção, baseei-me em Foucault (1995), para quem o poder não é algo que pode ser compreendido de forma vertical, centrado em uma única fonte superior. Ele deve ser entendido de modo horizontal, multifacetado e presente em todas as relações humanas e práticas socioculturais, devendo ser tratado, inclusive, no plural (poderes). Veiga-Neto (2000) afirma que “para o filósofo o poder não é entendido como uma ação direta e imediata *sobre os outros*, mas *sobre as ações dos outros*” (p. 62-63, grifos do autor).

Assim sendo, até mesmo a mobília da SRM tem algo a nos dizer sobre esta relação. Como consta na situação II, assim que cheguei, observei que havia “*uma mesa redonda no*

centro da sala, que era utilizada pela professora ouvinte, e uma carteira que era usada pela professora Surda". A mesa era grande, enquanto que a mobília que Karin utilizava era uma simples carteira escolar. Dessa forma, o fato de Olívia ter uma melhor condição material de trabalho, bem como ter a SRM como sua, fez-me supor, num primeiro momento, que isso ocorria por ela ter mais tempo de trabalho na escola. No entanto, Olívia trabalhava ali havia dois anos, enquanto que Karin havia mais de quatro. Esse dado descartou a minha suposta justificativa da autoridade conquistada pela professora ouvinte pelos anos de trabalho na escola. Tendo esta hipótese descartada, passei a pressupor que isso poderia ocorrer, então, pela diferença Surda.

Destarte, inclui-se essa discussão – de relações de poder entre professora Surda e professora ouvinte – no campo da teoria pós-colonialista do currículo (SILVA, 2011), uma vez que, inseridas no campo escolar, as professoras Surdas também estão incluídas neste mecanismo de poder e são representadas ali, mais uma vez, como o Outro em sua face perversa e, por conseguinte, passível de colonização.

Segundo Silva (2011, p. 127), "tal como ocorre, de forma geral, nos Estudos Culturais, o conceito de 'representação' ocupa um lugar central na teorização pós-colonial". O Outro Surdo, mesmo em uma posição legitimada dentro da escola, ou seja, na condição de professor ou professora, permanece representado na condição do Outro colonizado, tendo inclusive, a sua prática docente interferida por outrem.

Ao questionar Karin como era a sua relação com os alunos e as alunas, mesmo com a presença de Olívia, ela falou:

Aqui na sala do AEE é... Bom. Faltam materiais, falta papel, lápis, lápis de cor, é ruim. Eu preciso tirar do meu bolso para pagar, e eu não posso. Tem professor@s que falam: "você precisa comprar!" Eu falo: "eu não vou comprar não!" (PROFESSORA KARIN, 26/11/2015).

Como é possível perceber, a prática docente da professora Surda sofre interferência de outras/os profissionais, que cobram dela atitudes que ela não pode realizar. No entanto, Karin resiste a essa representação de submissão que lhe impõem. Ela reafirma a sua posição de professora dentro do espaço escolar, dizendo aquilo que acha correto e negando-se a fazer o que foi "solicitado" pelas/os colegas de trabalho.

Todavia, mesmo com meu direcionamento para que ela se sentisse à vontade para explicitar se era Olívia quem fazia essas sugestões, senti que Karin buscava preservar a

colega, provavelmente por receio do que Olívia pudesse fazer caso tivesse conhecimento do conteúdo da entrevista.

Mais adiante, durante a entrevista, sob a garantia (mais uma vez afirmada) do sigilo da pesquisa, Karin falou sobre a sua relação com a outra professora:

Ah, a confusão, já teve confusão! No passado, eu estava doente e não vinha trabalhar e precisei colocar muitos atestados. Então, Olívia me disse: “Cuidado! Você está colocando muitos atestados. Lá na prefeitura, el@s vão ver e te mandar embora!”. Ela não é a minha chefe! Então, eu perguntei: “Você é a minha chefe? Você não é minha chefe, não! Nunca!”. Olívia respondeu: “Eu sei, eu só queria ajudar!”. Eu disse: “Eu sei, eu agradeço a sua ajuda. É bom, eu gosto! Mas não precisa ficar falando muito. Quando surge uma doença, quando a minha filha fica doente, com febre, eu se eu não venho, é normal!”. Eu não tenho preguiça de vir trabalhar, mas com minha filha doente eu não posso. Minha filha é mais importante, por isso eu faltei. Também teve outra confusão com Olívia porque faltaram materiais e ela me disse que eu precisava comprar, e eu disse que não tinha dinheiro, eu trabalho e ganho só um salário, um salário! Ela ganha dois salários, dois! Manhã e tarde. O meu salário é R\$ 800,00, o dela é mais, mais ou menos R\$ 1.300,00 e o meu só R\$800,00, eu não posso comprar materiais. No ano passado, eu já comprei materiais para a festa do Dia d@ Surd@. Eu gastei pouco, R\$ 20,00. É ruim! Ela falou: “pior vai ser agora no Natal, vai ter que gastar mais!”. Eu disse: “eu vou fazer o quê?”. Ela quer festa bonita, eu também quero fazer festa bonita, mas fazer o quê? A gente não tem uma relação de amizade, não! É diferente. Professora ouvinte de professora Surda é diferente! Eu tenho vontade de trabalhar com outr@s Surd@s, nós dois Surd@s, eu tenho vontade. É bom, tem uma troca, ajuda (PROFESSORA KARIN, 26/11/2015).

As imposições de Olívia, nesse caso, interferem não só na vida profissional de Karin, mas também em sua vida pessoal, pois o que estava em questão nessa situação era a sua saúde e de sua filha. Embora Olívia possa ter dado um conselho a Karin com boas intenções, a mesma não o recebeu bem, provavelmente pela relação desestabilizada que elas já haviam construído.

Na outra situação narrada pela professora Surda, o tom e a atitude impositiva e autoritária da professora ouvinte ficam mais evidentes, sobretudo quando afirma que Karin ia ter de gastar ainda mais no Natal. Karin resiste novamente e se impõe da mesma forma, quando questiona se Olívia era sua chefe. Contrariando os discursos históricos proferidos por ouvintes sobre a história das pessoas Surdas, ela – a história Surda⁴¹ –, na realidade, é produto de muita resistência e não de acomodação aos significados sociais dominantes (SÁ, 2006).

⁴¹ É comum nos Estudos Surdos a utilização de expressões como: história Surda, identidades Surdas, narrativas Surdas, comunidades Surdas, línguas Surdas, movimentos Surdos etc. (LOPES, 2007).

Historicamente, a relação pessoas Surdas-pessoas ouvintes é complexa e permeada por relações de poder e dominação. Embora em situações do dia a dia possa aparecer travestida como outros discursos, pode ser a gênese de toda essa dificuldade na complexa relação entre as duas professoras, Karin e Olívia. Essa relação binária – pessoa Surda-pessoa ouvinte – possui na educação e na escola, “uma representação colonialista, um fazer dos surdos subalternos, um discurso ouvintista” (SKLIAR, 2013, p. 21).

Karin reforça essa relação binária, ao afirmar: “*professora ouvinte de professora Surda é diferente! Eu tenho vontade de trabalhar com outr@s Surd@s, nós dois Surd@s, eu tenho vontade. É bom, tem uma troca, ajuda*”. A professora afirma isto a partir da sua alteridade Surda, reconhecendo que há diferenças entre as pessoas Surdas e as pessoas ouvintes. Porém, nesse caso, extrapola-se a questão da diferença Surda. O fazer pedagógico também está imbricado nesse discurso. Ela sinaliza que há diferenças entre o trabalho de professoras Surdas e professoras ouvintes.

Como dito anteriormente, a diferença Surda pode ser a gênese de toda essa problemática que cerca a relação de Karin e Olívia. No entanto, nas palavras de Skliar (2003, p. 29), “sem o outro não seríamos nada [...] porque a mesmidade não seria mais do que um egoísmo apenas travestido [...], só ficaria a vacuidade e a opacidade de nós mesmos [...]”. O *Outro-Surdo* e o *Eu-ouvinte* podem conviver e construir uma relação em que as diferenças estejam em fronteiras, pois “esses ‘entre-lugares’ fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade” (BHABHA, 2013, p. 20).

Quando questionei Gladis como era sua relação com a professora Osória, ela disse:

É boa, ela me ajuda. Ela tem muita vontade de aprender LIBRAS, ela sempre pergunta. Eu acredito que no próximo ano ela vai melhorar. Eu ensino L1. Quando eu não posso, ela me ajuda com Saulo. Ela me ajuda muito. Ela é de primeira. Quando eu preciso da ajuda d@s intérpretes na sala de aula, eu peço a ajuda do diretor e pedimos juntos que eles venham, então eles vêm e ajudam. Só Osória me ajuda (PROFESSORA GLADIS, 26/11/2015).

Fiz o mesmo questionamento à Carolina, com relação à professora Osana. Ela respondeu assim:

É boa, é boa, ruim não! Quando Osana tem dúvida, me pergunta. E quando eu tenho dúvida em português, ela me ajuda. Há uma troca. Quando existe uma falta de comunicação entre ela e @ alun@ Surd@, eu ajudo. Tem uma troca, não é ruim não. É boa, é boa. É uma união. Eu erro, ela erra, não tem problema não, assim a gente aprende. O desenvolvimento é melhor quando tem união (PROFESSORA CAROLINA, 09/12/2015).

Diferentes da relação entre Karin e Olívia, tanto a relação entre Gladis e Osória quanto a de Carolina e Osana eram boas. As duas professoras Surdas afirmaram haver trocas e ajuda provindas de ambas as partes. Nesse sentido, é preciso que se compreenda que as relações de poder existem em todas as relações; porém, faz-se necessário desestabilizar a ideia de que há dominação em todas elas, até porque os poderes emanam de todas as partes (FOUCAULT, 1979) e, ao resistir, as professoras Surdas também exercem o seu poder.

Então, essa concepção cristalizada de que a relação entre pessoas ouvintes e pessoas Surdas é sempre de dominantes e dominadas precisa ser relativizada. Ela é recorrente, comum e histórica, no entanto, não se aplica a todas as relações. Há sempre a necessidade de estarmos atentos e atentas, problematizando-as, para que a diferença não se torne desigualdade; mas não podemos desconsiderar a possibilidade da existência de relações interculturais (FLEURI, 2002; 2003), mesmo que permeadas por complexos vestígios históricos e contemporâneos de dominação cultural.

Se considerássemos que em todas as relações existe dominação, a partir das observações realizadas, eu poderia afirmar que, no caso de Gladis, a professora dominante seria ela, pois, além de estar ali há mais de seis anos, enquanto que Osória há apenas um, era nítido que ela tinha “bem mais vez e voz” no AEE do que a professora ouvinte. Já no caso de Carolina, percebi que a relação era ainda mais “saudável”, pois, sempre quando Osana precisava tomar alguma decisão no AEE, consultava sua colega. Aliás, a professora Surda a considerava sua amiga, como afirmou na entrevista.

Assim, sobre as relações entre professoras Surdas e professoras ouvintes, reforço: embora saibamos que há relação de poder em toda interação social, é preciso que se relativize a concepção de que, também, sempre haverá dominação. A discussão sobre as relações de poder e de dominação é importante neste trabalho, porque tais relações poderão interferir diretamente na representação das próprias professoras Surdas sobre si e sobre o seu trabalho, bem como poderão incidir na construção das identidades das crianças Surdas, pois “as naturezas das representações sobre a surdez e os surdos, que os educadores têm, certamente

interferem e influenciam as representações dos surdos sobre si mesmos e sobre os outros surdos” (SÁ, 2006, p. 332).

Desse modo, caso as crianças Surdas participem de situações em que haja dominação entre pessoas ouvintes e Surdas – adultas –, poderão absorvê-las, construindo representações acerca de seus pares culturais como pessoas colonizadas. A seguir, vemos como esse tipo de situação ocorria no AEE perante as alunas Surdas da Professora Carolina:

SITUAÇÃO III – ZOMBARIA
Professora Carolina – (05/10/2015)
Inácia, a intérprete, veio com uma bandeja oferecendo café a todas as pessoas presentes na sala. Mas, neste momento, a professora Carolina estava de costas apontando um lápis sobre a lixeira. Então, Inácia gritou pelas suas costas: “ <i>Carolin(aaaaaa), você quer caf(éééééé)?</i> ”. Nitidamente, a intenção era de zombar da professora, logicamente, porque ela não ouviria. As pessoas começaram a rir. Neste ínterim, Izaura, a outra intérprete, que estava sentada, me disse que tinha um funcionário da secretaria que sempre fazia brincadeiras e piadas com a professora Surda, além de também gritar com ela. Segundo ela: “ele faz a maior festa”, pelo fato de Carolina não ouvir. Disse ainda que ela não reclamava, simplesmente ria.

Quadro 7. Situação III – Zombaria, envolvendo a Professora Carolina.

A conduta da intérprete vai de encontro aos pressupostos básicos de respeito às diferenças e à dignidade humana. Esta prática demonstra uma violência contra esta professora que se torna objeto de chacota dentro do seu próprio espaço de trabalho. Ela é, literalmente, posta à zombaria social por conta da sua diferença cultural.

Embora de forma incipiente, o Código de Ética das/os TILS orienta os/as profissionais à prestação de assistência às pessoas Surdas e, inclusive, ao combate aos equívocos que são construídos em relação a elas (QUADROS, 2004). No entanto, nessa situação, percebe-se justamente o contrário. A intérprete, ao invés de contribuir para o trabalho da professora Surda, que, naquele momento, era a responsável pelas suas alunas, praticava violência simbólica (BOURDIEU, 1989) contra a colega de trabalho.

Vale ressaltar que a presença das intérpretes naquele espaço era desnecessária, pois a professora e as suas alunas eram usuárias da mesma língua, o que dispensava o trabalho das intérpretes. Além disso, o AEE não é o espaço mais adequado para que as intérpretes ficassem no momento em que não estavam exercendo a função, pois, nessa escola, elas permaneciam juntamente com as alunas Surdas ou porque não havia outro espaço adequado para elas ficarem nos momentos livres ou porque elas se sentiam guardiãs das alunas como ocorre com muitas/os TILS. A atitude da intérprete reforça o que muitas pesquisas (QUADROS, 2004;

DORZIAT; ARAÚJO, 2012; LACERDA, 2012; LIMA, 2012) têm dito sobre a confusão de papéis que ocorre em sala de aula entre intérpretes e professoras/es, mesmo que, neste caso, esta seja uma professora Surda e usuária de LIBRAS.

Todas estas situações de colonização, representações e discursos de dominação, impactam diretamente o próprio processo de construção de identidades docentes das professoras Surdas e, por conseguinte, o de identidades Surdas de suas alunas e seus alunos; afinal, “o processo de construção de identidade está marcado pela inevitável força do poder constituído, recheado de verdades absolutas, que dominam, oprimem e excluem os outros, fazendo com que aquilo que representa o poder seja assumido como identidade” (DORZIAT, 2009, p. 19).

Destarte, as questões positivas ou negativas que constituem as identidades docentes das professoras Surdas podem, também, influenciar a sua prática pedagógica. Nas situações a seguir, podemos ver que a identidade docente de uma das professoras Surdas, por ora, é colocada em xeque pelas relações de poder e dominação.

SITUAÇÕES	
Professora Karin	
SITUAÇÃO IV – PROFESSORA TITULAR versus INSTRUTORA (03/09/2015)	Durante uma conversa, a professora Olívia perguntou sobre a nossa formação (minha e das duas bolsistas de PIBIC) e sobre o nosso interesse pela área de Educação de Surdos/as. Após dizermos, ela enfatizou que ela era a professora titular da sala do AEE, afirmando que Karin não era professora, mas, sim, instrutora, pois ainda não era formada. Disse também que ela (Olívia) era formada, tinha trabalhado em várias instituições de ensino, e que já estava aposentada. No entanto, como gostava muito de ajudar as crianças com deficiência e com dificuldades de aprendizagem, continuava trabalhando.
SITUAÇÃO V – DIFERENÇA ENTRE PROFESSORA E INSTRUTORA (01/10/2015)	Fui à escola, mas Samuel e Sofia faltaram, o que inviabilizou que ocorresse a aula de Karin. Então, as bolsistas de PIBIC e eu ficamos conversando com a Professora Karin, que comentou que precisou trancar o curso de Letras-LIBRAS porque estava trabalhando e com uma filha pequena para cuidar. Assim, havia achado melhor parar os estudos e retornar depois, mas que pretendia fazê-lo em 2016. Karin comentou também que não sabia a diferença entre professora e instrutora: “eu sou professora, mas Olívia fala que eu sou instrutora de LIBRAS, não sei a diferença!”.
SITUAÇÃO VI – LISTA DE ALUNAS E ALUNOS (29/10/2015)	A pedido de Olívia, Karin digitava uma lista com os nomes de todas as alunas e os alunos atendidas/os no AEE. Nesta lista, que seria entregue à diretora da escola, constava somente o nome da professora Olívia como se ela atendesse a todas e todos. Vale lembrar que o atendimento para as alunas Surdas e os alunos Surdos era realizado somente por Karin. Olívia realizava atendimento apenas para ouvintes com deficiências associadas.
	Assim que entrei na escola, ao encontrar a diretora, ela perguntou se a

SITUAÇÃO VII – INSTRUTORA SIM, PROFESSORA NÃO (24/11/2015)	professora Olívia estava na sala do AEE, como modo de se mostrar prestativa comigo. Respondi que não sabia, pois havia acabado de chegar. Logo depois, entrei na sala do AEE, e estavam presentes a professora Olívia e uma nova cuidadora de alunas/os com deficiência. No computador, estavam dois alunos ouvintes. Neste dia, a Professora Karin estava sentada à mesa central com Sofia, Samuel e Suelen. Esta logo se apresentou sinalizando seu nome, seu sinal, e perguntando o meu. Ela disse que tinha 14 anos, que estava no 5º ano e estudava pela manhã, juntamente com Samuel. Pouco depois, agora no computador, Karin mostrava um jogo às crianças, enquanto a professora Olívia afirmava à cuidadora que as bolsistas de PIBIC e eu éramos estagiárias e estagiário da universidade, e que estávamos observando Karin, que estava ali como instrutora e não como professora, mas que ensinava LIBRAS às crianças Surdas. Afirmou ainda ser a professora de português dessas crianças.
---	---

Quadro 8. Situações IV – Professora titular versus Instrutora, V – Diferença entre professora e instrutora, VI – Lista de alunas e alunos e VII – Instrutora sim, professora não, envolvendo a Professora Karin.

Concernente à situação VI, Olívia omitiu a informação de que as crianças Surdas eram atendidas pela Professora Karin. Ela elaborou um documento afirmando que era ela quem atendia as alunas Surdas e o aluno Surdo, mesmo quando sabemos que este trabalho, ao menos na prática, era exclusivo de Karin. Assim, Olívia desconsiderou o papel da professora Surda como professora do AEE, não a citando em nenhum momento, nem ao menos através de uma breve observação no documento. Destaca-se ainda que Karin era quem digitava o texto, o que pode ser compreendido como uma forma de Olívia mostrar a ela “o seu lugar” ou o seu “não lugar” naquele espaço didático-pedagógico.

Sobre o trabalho de Olívia, é preciso dizer que, em outros momentos, durante as observações, Karin afirmou que ela não realizava o atendimento em português para as crianças Surdas. No entanto, em um momento de sua entrevista, ela se contradisse sugerindo que também não era bem assim.

Eu penso que Olívia precisa me ajudar com o Português para Surd@s. Ela tem tempo apenas para ensinar @s ouvintes e não tem tempo para ensinar @s Surd@s. Ela ensina só mais @s ouvintes. Parece que ela não tem espaço no seu horário para ensinar Português para @s Surd@s. O pessoal da coordenação me disse que todas as professoras do AEE precisam ensinar o Português, mas Olívia não tem um horário para ensiná-l@s. Eu percebo que ela acha melhor quando eu estou ensinando-@s, porque quando ela está atendendo-@s, el@s não entendem nada. Não tem uma relação. Entendeu? Por exemplo, lá na prefeitura, o pessoal da coordenação falou que ela precisa ensinar também o Português, mas eu percebo que parece que Olívia não quer, não quer ensinar. Sabe por quê? Porque el@s não entendem o que ela fala. Quando el@s, @s alunos e Olívia estão sentad@s conversando, el@s não entendem, perguntam: “O quê? O quê?”. Sempre eu, sempre eu? E ela não? (PROFESSORA KARIN, 26/11/2015).

Em seu discurso, Karin sinaliza que, em alguns momentos, esse atendimento ocorria ou já ocorreu. Isso mostra que Olívia, ao menos, já tentara ensinar português às crianças Surdas, porém, sem sucesso, por conta da limitação linguística em LIBRAS, o que confirma que ela não realizava o AEE naquele período junto àqueles sujeitos. Embora o documento do MEC (DAMÁZIO, 2007), que orienta a formação continuada de docentes para o “Atendimento Educacional Especializado para o ensino da Língua Portuguesa” para as pessoas Surdas, recomende que o planejamento desse momento didático-pedagógico seja feito coletivamente por todas as professoras e professores, incluindo as professoras Surdas e os professores Surdos, quando a professora ouvinte não sabe língua de sinais, esse atendimento fica comprometido.

Para um ensino significativo de língua portuguesa para as crianças Surdas, é preciso que ela seja mediada em todos os processos pedagógicos pela Língua Brasileira de Sinais, pois “é por meio dela que os alunos surdos poderão atribuir sentido ao que leem, deixando de ser meros decodificadores da escrita, e é pela comparação da língua de sinais com o português que irão constituindo o seu conhecimento do português” (PEREIRA, 2012, p. 238).

Contudo, merece destaque a invisibilidade do trabalho de Karin nesse espaço. A professora ouvinte negava o trabalho que a professora Surda realizava, quando, na verdade, o MEC recomenda que dois dos três momentos didático-pedagógicos do AEE (*AEE em LIBRAS* e *AEE para o ensino de LIBRAS*) devam, preferencialmente, ser realizados por uma professora Surda ou um professor Surdo (DAMÁZIO, 2007). É válido ressaltar também que as três professoras Surdas, na verdade, desenvolviam os três momentos, assumindo o AEE *para o ensino de Língua Portuguesa*.

Essa invisibilidade do trabalho de Karin é percebida também na situação VII, quando a diretora da escola mesmo sabendo que a pesquisa estava sendo realizada com a professora Surda, perguntava pela ouvinte. Quando fiz as primeiras visitas à escola, a diretora e a vice informaram que havia uma professora Surda trabalhando ali, porém, não sabiam ao menos os horários e os dias em que ela trabalhava – sendo que isso ocorria todos os dias em horários alternados.

A invisibilidade do papel das professoras Surdas se expressou também durante a pesquisa exploratória, quando a coordenadora municipal da educação especial de João Pessoa-PB afirmou que não existiam professoras Surdas e professores Surdos trabalhando

com crianças Surdas (embora nesse caso, tem de se considerar que isso possa ter ocorrido como uma forma de inibir o desenvolvimento da pesquisa).

Dessa forma, as relações de poder que ocorrem no campo docente em que as professoras Surdas estão inseridas expressam-se desde a sua invisibilidade, passando pela violência simbólica como ocorria com Carolina, até a negação das identidades docentes dessas professoras, como ocorreu nas situações IV e VII, quando Olívia fez questão de frisar que Karin não era professora, mas instrutora.

Sob o discurso legislativo, Olívia estava correta. Segundo o Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005, considera-se instrutora/instrutor de LIBRAS aquela ou aquele que possui formação em nível médio (BRASIL, 2005). Portanto, Karin era instrutora de LIBRAS, diferentemente de Gladis e Carolina que possuíam formação em nível superior.

Não obstante, considero também que o discurso legislativo é dúbio em relação a esse “rótulo” para as pessoas com formação em nível médio para o ensino de LIBRAS, quando afirma: “§ 1º Admite-se como formação mínima de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a formação ofertada em nível médio na modalidade normal, que viabilizar a formação bilíngüe, referida no caput”.

Ora, o termo *docente*⁴² é suficiente para assegurar que, independentemente da formação da professora Surda ou do professor Surdo ser em nível médio ou superior, ela ou ele é professora ou professor. Além disso, de acordo com o site do Observatório do Plano Nacional de Educação (OPNE)⁴³, em 2013, a porcentagem de docentes da Educação Básica no Brasil com Ensino Superior era de 74,8%. Então, como a professora Surda pode não ser considerada uma professora enquanto que um quarto das/os docentes ouvintes brasileiras/os não possuem formação superior e, nem por isso, são chamadas/os de instrutoras e instrutores ou quaisquer outras denominações?

Embora considere que, para o exercício da docência, a formação inicial, continuada, permanente e, sobretudo, qualificada, é imprescindível, não é possível aceitar que se faça disso mais um mecanismo de poder e dominação dentro do espaço escolar. A exclusão e a invisibilidade do papel e do trabalho de professoras Surdas e professores Surdos nos processos educacionais precisam ser problematizadas.

⁴² De acordo com Martins (2005, p. 34), “o vocábulo docente veio do latim *docens*, *docentis* que era o particípio presente do verbo latino *docere* que significa ‘ensinar’. [...]. Docente seria aquele que ensina, instrui e informa. Sua datação, na Língua Portuguesa, seria de 1877”.

⁴³ <<http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/15-formacao-professores/indicadores>>. Acessado em 27 de setembro de 2015 às 18h36min (horário de Brasília-DF).

Considerando que os discursos não são neutros, não é à toa que há essa hierarquização. Numa visão macro, em termos de sociedade e mercado de trabalho, o viés neoliberal no Brasil estipula a remuneração do corpo docente de acordo com o nível de formação. Considerando, também, a histórica subalternização das funções exercidas pelas pessoas Surdas e seus subsalários (RANGEL; STUMPF, 2012), não haveria a intenção estatal de valorizar estas e estes profissionais, mesmo abrindo-se oportunidades de elas e eles ocuparem empregos no serviço público em razão de uma demanda emergente, ou seja, a entrada das crianças Surdas nas escolas comuns.

E, numa escala menor, na escola, os discursos impressos nas situações presenciadas e embutidos na relação entre as duas professoras, Karin e Olívia, por exemplo, sugerem que não era o discurso legislativo que incidia sobre a ênfase da professora ouvinte na nomenclatura *instrutora* que ela tanto fazia questão de lembrar, mas mecanismos sutis de poder e dominação.

Segundo Garcia, Hypolito e Vieira (2005, p. 48), “as identidades docentes não se reduzem ao que os discursos oficiais dizem que elas são”. De acordo com a autora e os autores, as professoras, negociam as suas identidades mediante uma gama de variáveis, tais como: a história familiar, as condições de trabalho e os discursos proferidos sobre elas e sobre as suas funções. O discurso de Karin vai ao encontro dessa ideia quando afirma:

As pessoas falam que eu sou instrutora, porque eu não sou concursada. Sou instrutora de LIBRAS nas salas de aula regulares. Quando eu comecei a trabalhar, eu pensei que ia trabalhar apenas em salas de Surd@s como professora de LIBRAS, mas, na prefeitura, disseram que eu precisava trabalhar, também, nas salas inclusivas, porque tinham Surd@s nestas salas, senão, como ia ter comunicação? @s ouvintes precisavam aprender para ter uma comunicação com @s Surd@s, entendeu? Então, o nome certo é instrutora de LIBRAS. Professora de LIBRAS é quem é concursada, que passou no concurso para ser professora de LIBRAS. Eu sou instrutora, mas as pessoas me chamam de professora. @s alunos não conhecem “instrutora”, eles chamam “Professora Karin”. [...] Eu me sinto professora! Porque eu ensino @s alun@s. Eu não me sinto instrutora, porque “instrutora” parece instrutora de cursos particulares de LIBRAS (PROFESSORA KARIN, 26/11/2015).

Se a discussão das identidades das professoras Surdas considerar a filosofia educacional na qual a professora Surda está inserida – a inclusão – e, caso esta esteja mantendo um modelo de hierarquização das diferentes expressões culturais e, de modo geral, das identidades, cria-se uma nova forma de exclusão: a que é feita por dentro do sistema, que mantém as pessoas à margem das oportunidades (DORZIAT, 2008).

No caso de Karin, embora ela exercesse a função de professora, recebia de algumas pessoas com quem trabalhava o rótulo de *instrutora*. Isso demarcava um lugar inferior, que ela própria acabava por incorporar em seu discurso, mesmo sentindo-se uma professora. Esse dado mostra que, embora esteja em um sistema que deveria ser inclusivo, a própria professora sofre as consequências das práticas subliminares de exclusão. Além disso, Karin não tinha muita clareza do motivo pelo qual lhe foi designado este rótulo, atribuindo a isso o fato de não ser concursada, o que demonstra que este também pode ser mais um motivo para essa hierarquia.

Destarte, a professora Surda vinha tendo a sua identidade docente negada, o que refletia na forma como ela se representava e, por conseguinte, poderia refletir na relação com as crianças Surdas, partícipes desses momentos.

2.2 PEDAGOGIA SURDA: o papel de professoras Surdas no processo de construção de identidades Surdas

Assim como Skliar (1998), entendo que a construção de identidades Surdas carece de uma comunidade de pares, envolvida num processo sócio-histórico, sendo isso não apenas uma questão pedagógica, mas de direito. Isso é mais contundente numa realidade em que a maioria de crianças Surdas não possui contato com a Cultura Surda. O ideal, então, é que essas crianças mergulhem em sua cultura desde a mais tenra idade. Isso se torna possível na relação com professoras Surdas e professores Surdos, por isso, a seguir, construo um raciocínio tendo como pressuposto pedagógico a Pedagogia Surda.

2.2.1 Pilares da Pedagogia Surda: Diferença, Identidades e Língua de Sinais

Para entender a Pedagogia Surda, é importante situá-la a partir da perspectiva que compreendo a Pedagogia. Para tanto, tomo como base o conceito de Silva (2014), que posiciona todas as pessoas no centro do ato pedagógico. Diferentemente do que temos visto em outras propostas pedagógicas, a pedagogia da diferença inclui nesse centro aquelas pessoas consideradas os Outros da sociedade, que possuem diferenças mais marcadas. É uma abordagem de pedagogia que permite às pessoas assumirem suas diferenças, sutis ou marcadas, dando ao Outro o direito de ser ele mesmo no ato de educar e de ser educado.

Em certo sentido, “pedagogia” significa precisamente “diferença”: educar significa introduzir a cunha da diferença em um mundo que sem ela se limitaria a reproduzir o mesmo e o idêntico, um mundo parado, um mundo morto. É nessa possibilidade de abertura para um outro mundo que podemos pensar na pedagogia como diferença (SILVA, 2014, p. 101).

É a “abertura para um outro mundo” que faz da pedagogia um ato educativo. A diferença está em estreita relação com a identidade (SILVA, 2014). A pedagogia da diferença deixa emergir no processo educacional, situações multifacetadas, as quais dão base para as múltiplas identidades intra e inter pessoais. Dessa forma, é superada a visão de identidade única, podendo uma só pessoa possuir múltiplas identidades. É a possibilidade de considerar essa complexidade intra e intercultural que torna um sistema mais ou menos inclusivo.

Portanto, o ato de considerar as diferenças é educativo, na medida em que possui potencial para transformar o ato de conhecer num processo que está imbricado à vida das pessoas envolvidas nele. A oportunidade de deixar fluir as alteridades significa compreender os conhecimentos como algo que só tem sentido se o ser humano for compreendido na sua globalidade. Para isso, é preciso permitir que as diferenças definam as identidades como uma abertura necessária no ato educativo.

A diferença pode ser construída negativamente – por meio da exclusão ou da marginalização daquelas pessoas que são definidas como “outros” ou forasteiros. Por outro lado, ela pode ser celebrada como fonte de diversidade, heterogeneidade e hibridismo, sendo vista como enriquecedora [...] (WOODWARD, 2014, p. 50-51).

Embora entenda que pedagogia da diferença é um termo redundante, porque está embutida na própria pedagogia, e que ela deve envolver diferenças de toda ordem e natureza, trago neste argumento dissertativo, haja vista meu recorte investigativo, considerações mais robustas sobre a *Pedagogia Surda*.

Com isso, busco trazer a diferença do Outro Surdo para o centro do debate, de modo positivo, crítico, heterogêneo, híbrido e includente, proporcionando a esse Outro ser protagonista de si mesmo no processo pedagógico. De acordo com Strobel (2013, p. 92), “a pedagogia surda é uma educação sonhada pelo povo surdo, visto que a luta atual dos surdos é pela constituição da subjetividade ao jeito surdo de ser”.

Vista por esta ótica, podemos vislumbrar a diferença Surda no processo educacional para as pessoas Surdas, como constituinte da Cultura Surda, nos moldes que afirma Perlin

(2013, p. 56): “a cultura surda como diferença se constitui numa atividade criadora. Símbolos e práticas jamais conseguidos, jamais aproximados da cultura ouvinte”.

Para que essa cultura venha à tona, a Pedagogia Surda deve incluir, necessariamente, as professoras Surdas e os professores Surdos. Esse é o caminho de, por meio de uma língua “mais viva do que nunca”, desenvolver conhecimentos acadêmicos simultâneos à produção de cultura da comunidade Surda. Para Strobel (2013, p. 91):

O povo surdo luta pela pedagogia surda que parte de um “olhar” diferente, direcionado em uma filosofia para educação cultural, na qual a educação dá-se no momento em que o surdo é colocado em contato com a sua diferença, para que aconteçam a subjetivação e as trocas culturais.

A luta pela viabilização da Pedagogia Surda pelas pessoas Surdas é uma forma de buscar, no espaço escolar, a valorização e o respeito da sua cultura. Para isso, é importante que as relações estabelecidas com essa língua se deem no contato com outras pessoas Surdas e, especialmente, adultas. Segundo Rangel e Stumpf (2012, p. 115) “quando o professor e o aluno utilizam a mesma língua, no caso a língua de sinais, a comunicação deixa de ser um problema. Quando ambos são surdos, os interesses e a visão de mundo passam a ser os mesmos”. Dessa forma,

A importância do professor surdo dentro de sala de aula atuando em língua de sinais se dá a partir da identidade e do acesso ao conhecimento. Em termos pedagógicos, o professor surdo em sala de aula é muito importante, porque quando a criança surda mira o professor surdo, ela se sente refletida nesse professor, ela sabe que, se esse professor chegou lá, ela também pode chegar. Com relação ao professor ouvinte, a criança surda tem uma grande dificuldade de se identificar numa perspectiva de futuro. Então essa criança se sente excluída no processo de formação de sua própria identidade. O professor de surdo pode ser o modelo de como nós, surdos, precisamos ser, em termos linguísticos e culturais (PERLIN, 2007, p. 2)⁴⁴.

A Pedagogia Surda transcende o aspecto comunicacional, permitindo a existência de trocas culturais entre pares Surdos. As professoras Surdas e os professores Surdos podem, assim, ser referência positiva para as crianças Surdas, como pessoas que possuem uma vida produtiva. Essa condição faz da diferença um ato político e de cidadania.

Essa ideia ficou clara na fala da professora Carolina:

⁴⁴ Mesa redonda: “Inclusão escolar: desafios” (Prof.^a Dr.^a Gladis Perlin). Disponível em: <<http://proex.pucminas.br/sociedadeinclusiva/anaispdf/gladis.pdf>>. Acessado em: 03/10/2015 às 00h50min.

Eu como professora, como profissional... Eu tinha vontade de me formar, mas eu ficava preocupada, como eu ia ensinar as crianças e @s maiores? Antigamente, quando eu era criança, eu via a minha professora Surda e pensava: “no futuro eu quero ser igual a ela!” Agora que eu estudei e me formei, eu fico preocupada se no futuro el@s vão querer me copiar porque somos iguais. Eu sou um estímulo para o futuro del@s. Eu fico preocupada com @s Surd@s. El@s têm de ser profissionais (PROFESSORA CAROLINA, 09/12/2015).

Carolina expressou uma preocupação com o futuro profissional de suas alunas Surdas e seus alunos Surdos, ao ser indagada sobre como se via como profissional. Seu papel de educadora fazia com que ela se sentisse responsável com o futuro das crianças Surdas sob sua responsabilidade. Remeteu também essa preocupação à sua própria história de criança e aluna Surda. Ela desloca-se do seu lugar de professora para o lugar de suas alunas Surdas e seus alunos Surdos que ainda terão de enfrentar as difíceis condições de cidadania e trabalho que as pessoas Surdas enfrentam num mercado de trabalho historicamente excludente para elas (KLEIN, 2004; RANGEL; STUMPF, 2012; NOVAES, 2014).

A professora Surda demonstrou também uma preocupação com o papel que ela exercia na vida delas e deles. Isso mostra a importância da existência da professora Surda ou do professor Surdo, um dos pilares da Pedagogia Surda, como elemento cultural e de construção das identidades, como fatores essenciais no processo educacional. Ela demonstrou uma preocupação de ser modelo positivo para suas alunas e seus alunos, assim como ocorreu na sua vida escolar.

Dessa maneira, o discurso de Carolina vai ao encontro daquilo que Perlin (2007) afirma sobre a possibilidade de professoras Surdas e professores Surdos serem modelos para as crianças Surdas. No entanto, ao refletir acerca desse papel das professoras Surdas e dos professores Surdos para a construção de identidades de crianças Surdas, recorro a Reis (2007), que traz logo no título de seu trabalho a seguinte indagação: *Professores surdos: identificação ou modelo?*

Para esta autora Surda, “uma das questões mais recentes trata justamente da identificação e *modelo* sobre as identidades, que indicam explicitamente sua vinculação aos Estudos Culturais. Bem sabemos que no lado do *modelo*, em geral, são ditas que não têm conexão nos Estudos Culturais” (p. 87, grifos da autora). A partir desta concepção, a epistemologia dos Estudos Culturais não reconheceria a ideia de modelo, pelo fato de compreender que as identidades não são fixas, imóveis, estáticas etc. (HALL, 2011).

Nesse sentido, ao considerar a ideia de modelo, o próprio processo de construção de identidades ficaria “engessado”, pois as alunas Surdas e os alunos Surdos passariam a ser uma

cópia da professora Surda ou do professor Surdo, o que contrariaria o que afirmam os Estudos Culturais sobre a fluidez e o hibridismo das identidades.

No entanto, é preciso considerar a parcialidade e o contingenciamento do processo de identificação e de construção de identidades. O processo de identificação, mesmo sendo baseado em um modelo, é sempre contingente, é sempre múltiplo e complexo. Segundo Moreira (2005, p. 127), “é possível pensar em fechamentos contingentes, é possível supor o não fechamento de uma identidade a outras (apesar da diferença), é possível falar em diálogo”.

Dessa forma, todas as pessoas podem servir de modelo ao longo da vida, afinal, a cada “cópia”, a cada fechamento contingente, os sentidos são ressignificados, tornando-os singulares. Nesses processos contingenciais, a construção de identidades ocorre sempre num compartilhamento de outras identidades, assim, “aspectos identitários diversos cruzam-se e deslocam-se no interior dos indivíduos e dos grupos, tornando o processo de identificação descontínuo, variável, problemático e provisório” (MOREIRA, 2005, p. 133).

Dessa forma, mesmo considerando que essa construção, provavelmente, só é possível na relação entre pares Surdos, pois só uma pessoa Surda pode transmitir à outra a sua cultura e as suas experiências de estar no mundo, tornando essa relação imprescindível para a construção das identidades Surdas, a construção de identidades não é inevitável e homogênea. O processo é fluido, híbrido, cambiante e múltiplo, pois, “tentando pensar o sujeito surdo dentro de uma perspectiva pós-moderna [podemos] dizer que há múltiplas identidades surdas em construção” (LOPES, 2013, p. 115). Portanto, a construção de identidades Surdas também é contingencial.

Para tanto, a inserção das crianças Surdas na comunidade Surda, onde poderão relacionar-se com outras crianças e adultos/as Surdos/as, possibilitará uma construção de identidades com base na Cultura Surda, além de, quando empoderadas, afirmá-las através de uma *política de identidade* (WOODWARD, 2014).

A política de identidade concentra-se em afirmar a identidade cultural das pessoas que pertencem a um determinado grupo oprimido ou marginalizado. Essa identidade torna-se, assim, um fator importante de mobilização política. Essa política envolve a celebração da singularidade cultural de um determinado grupo, bem como a análise de sua opressão específica (p. 34-35).

Mesmo entendendo que a identidade Surda é apenas uma de suas constituições identitárias, é importante salientar a premência de as pessoas Surdas se constituírem membros

deste grupo linguístico-cultural, haja vista que isso poderá determinar vivências mais engajadas de suas outras diferentes identidades. Através do fortalecimento da *política de identidade Surda*, as pessoas Surdas podem conquistar seus direitos sociais.

A mobilização política poderá proporcionar autorreconhecimento cultural e identitário, sendo determinante para os avanços no campo educacional e social de modo geral. Perlin (2013, p. 63) afirma que “o adulto surdo, nos encontros com outros surdos, ou melhor, nos movimentos surdos, é levado a agir intensamente e, em contato com outros surdos, ele vai construir sua identidade fortemente centrada no ser surdo, ‘a identidade política surda’”.

A política de identidade Surda desenvolve-se dentro da comunidade Surda e, quando existe um movimento Surdo, essa política é difundida amplamente, além de essa ser a oportunidade do movimento Surdo criar um impacto social (PERLIN, 2000).

Na escola, esse fortalecimento político pode ocorrer caso as crianças Surdas estejam se relacionando com outras pessoas Surdas, permitindo o reconhecimento da sua diferença cultural, a valorização de sua língua e a defesa de sua cultura. Uma das estratégias para isso é tratar dessas questões através da história Surda, como mostra a situação a seguir.

SITUAÇÃO VIII – HISTÓRIA SURDA
Professora Karin – (24/09/2015)
A Professora Karin espalhou alguns cartazes pelo chão. Segundo ela, os cartazes foram produzidos por alunas Surdas, alunos Surdos e ouvintes. Entre os cartazes, havia um que dizia: “ <i>Os surdos não são deficientes. São diferentes</i> ”. Os cartazes faziam parte da comemoração do “Dia Nacional do Surdo”. Na sequência, ela chamou Sofia, que estava esperando começar a aula, e iniciou uma explicação sobre a história das pessoas Surdas. Primeiramente, ela perguntou se Sofia tinha vergonha de ser Surda. A menina respondeu que não. Depois, perguntou se ela gostava de usar LIBRAS. Diante da resposta afirmativa da garota, a professora Surda explicou que as pessoas Surdas não precisavam ter vergonha de serem Surdas e de usarem a língua de sinais, porque essa era a sua língua própria. Ela contou que, antigamente, elas eram proibidas de usar LIBRAS, tendo, inclusive, de ficar com as mãos amarradas. As pessoas não deixavam que elas usassem a língua de sinais, para forçá-las a oralizar. Concluiu dizendo que, agora, elas podiam usar a LIBRAS e não precisavam ter vergonha disso, porque isso era um direito delas.

Quadro 9. Situação VIII – História Surda, envolvendo a Professora Karin.

A situação mostra que a Professora Karin tinha clareza quanto ao fato de que ser Surda era uma diferença cultural e não uma deficiência, como concebia o discurso da Educação Especial (SKLIAR, 2013). Ela desconstrói esse discurso, com uma prática pedagógica marcada pela visão político-cultural.

O direito de ser diferente é um dos pilares defendidos pelos Estudos Surdos. Estudiosas e estudiosos dessa abordagem compreendem que as pessoas Surdas são produtoras e pertencentes a uma cultura própria, lançando mão de uma concepção epistemológica acerca da Cultura Surda. Esse discurso permite às pessoas Surdas um deslocamento quanto a uma condição colonialista, ouvintista, para uma que enfrenta as relações de poder presentes na perspectiva clínica.

No que se refere ao aspecto epistemológico, pode-se perceber a cultura surda como cultura no momento em que a diferença cultural dos surdos emerge como diferença naquela sombra do pós-colonial. Conhece-se e compreende-se a cultura surda como uma questão de diferença, um espaço que exige posições que dão uma visão do entre lugar, da *différence*, da alteridade, da identidade. Percebe-se que o sujeito surdo está descentrado de uma cultura e possui uma outra cultura. Percebe-se o surdo em seu deslocamento da cultura ouvinte ou cultura universal e emerge na problemática da diferença cultural própria (PERLIN, 2004, p. 76).

A atitude da Professora Karin representou bem essa ideia. Ela buscou dar a oportunidade de a aluna Surda entender o seu lugar no mundo, poder viver a experiência de uma cultura singular, mesmo quando os discursos hegemônicos são decorrentes de uma visão normalizadora, assistencialista e caritativa. Viver a experiência Surda não impede a convivência com ouvintes, mas proporciona o compartilhamento da diferença, além disso, pode ser uma forma de contribuir significativamente com o avanço das relações existentes no espaço escolar, através das trocas culturais entre as alunas Surdas, alunos Surdos e ouvintes.

Quando a professora afirmou que as pessoas Surdas não precisavam ter vergonha de serem Surdas, ela evocava sua condição de docente, investida da responsabilidade de valorizar a língua e a cultura das educandas e dos educandos envolvidas/os no processo. Desse lugar, o seu reconhecimento sobre a importância de as pessoas Surdas assumirem seu espaço na sociedade pode ter uma força argumentativa considerável sobre as alunas Surdas e os alunos Surdos.

Além do mais, a Professora Karin fez essas afirmações com a autoridade de quem passa também pelos mesmos processos, por ser uma pessoa Surda. A professora proporciona à sua aluna não só conhecimentos culturais, históricos e políticos acerca do seu grupo cultural, mas faz com que a aluna experimente um processo de identificação com suas semelhanças. O fato de a professora não demonstrar vergonha por ser do jeito que é, imprime sentido ao seu discurso. De acordo com Reis (2007, p. 93), nos processos de identificação, “vários professores surdos apresentam representações da identificação e reconhecimentos do olhar e

da cultura surda, porque conhecem a história dos surdos e sabem, através do seu jeito ensinar [sic], levar outros surdos a identificar a própria cultura”.

Karin resgatou aspectos históricos da Educação de Surdos/as, nos quais, por exemplo, elas e eles passaram por momentos de muito sofrimento quando tiveram as mãos amarradas para que não pudessem se comunicar via sua língua natural⁴⁵ (GESSER, 2009). É importante que as crianças Surdas conheçam a história de seu grupo, pois, assim, valorizarão as conquistas adquiridas, além de poderem dar continuidade às lutas políticas das pessoas Surdas por uma sociedade mais justa, inclusiva, com respeito aos sujeitos Surdos.

A professora também mostrou a Sofia que antes as pessoas Surdas tinham de oralizar e, hoje, elas podem usar a sua língua, o que representa uma conquista, materializada em direito. No Brasil, vários dispositivos legais mostram isso, entre eles a Lei 10.436 de 24 de abril de 2002, em que a LIBRAS promove, sobretudo, uma identificação cultural e a construção das identidades Surdas. Segundo Strobel (2013, p. 52), “para o sujeito surdo ter acesso às informações e conhecimentos, e para construir sua identidade, é fundamental criar uma ligação com o povo surdo em que se usa a sua língua em comum: a língua de sinais”.

Assim como faz a Professora Karin, o uso da língua de sinais precisa ser uma bandeira de luta de docentes Surdas/os no espaço escolar, já que é através dessa língua que as alunas Surdas e os alunos Surdos poderão obter conhecimentos acadêmicos com qualidade e respeito à sua diferença, além de construírem suas identidades Surdas.

A língua de sinais é uma das principais marcas da identidade de um povo surdo, pois é uma das peculiaridades da cultura surda, é uma forma de comunicação que capta as experiências visuais dos sujeitos surdos, e que vai levar o surdo a transmitir e proporcionar-lhe a aquisição de conhecimento universal (STROBEL, 2013, p. 53).

Destaco, nesta situação pedagógica, outro aspecto relevante: embora os dias simbólicos específicos sejam insuficientes para as pessoas Surdas conquistarem seu lugar na escola, concordo com o fato de que a comemoração do “Dia Nacional do Surdo” na escola comum pode acrescentar informações sobre o tema, divulgando e afirmando a diferença Surda. É uma oportunidade também de realizar um retrospecto das lutas históricas da comunidade Surda por melhores condições de vida, trabalho, educação, saúde, dignidade e cidadania.

⁴⁵ Quando utilizo o termo natural, tenho a plena compreensão de que a língua não é inata, mas construída socioculturalmente. Nesse caso, o “natural” está relacionado às tendências gesto-visuais das pessoas Surdas, uma vez que a língua de sinais surgiu espontaneamente nas comunidades Surdas (SACKS, 2010).

Para dar *status* a essa iniciativa, a escola deveria incorporar atividades desse tipo ao currículo, com discussões que visassem conscientizar a comunidade escolar acerca da importância do respeito às diferenças, como ocorreu no dia 03/12/2015, na escola de Carolina, na qual o evento “Mostra de Inclusão” tinha por tema o respeito às diferenças. Desse modo, considero que a promoção da inclusão das pessoas Surdas, para além do uso da LIBRAS, deve contemplar o respeito à diferença/alteridade Surda.

O conhecimento sobre a Cultura Surda na escola terá como implicação não só a divulgação das possibilidades existentes nas diferenças, mas propiciará também um processo de identificação entre as próprias pessoas Surdas e a construção de suas identidades. Perlin (2000, p. 24) afirma que,

O contato do sujeito surdo com as manifestações culturais dos surdos é necessário para a construção de sua identidade, caso contrário, sua experiência vai torná-lo um sujeito sem possibilidades de autoidentificar-se como diferente e como surdo, ou seja, com determinada identidade cultural. A sua identificação vai ocorrer como sendo um sujeito deficiente.

Para justificar a importância do contato das crianças Surdas com pessoas Surdas adultas, Strobel (2013) lembra de pesquisas científicas realizadas no Brasil, Estados Unidos e Europa, que comprovam que crianças Surdas, filhas de famílias Surdas se saem melhor no desenvolvimento da linguagem do que as que são filhas de famílias ouvintes. Isso é favorecido pelo fato de haver comunicação em língua de sinais com as crianças Surdas desde a mais tenra idade. Então, a realidade da maioria das crianças Surdas, filhas de famílias ouvintes, adensa a necessidade de haver professoras Surdas e professores Surdos na escolarização das crianças Surdas, de modo a proporcionar um processo escolar mais engajado com a cultura e a língua de sinais.

Atualmente, com o processo de inclusão de pessoas Surdas em escolas comuns, a maioria das alunas Surdas e dos alunos Surdos têm se relacionado apenas com ouvintes, podendo “a ausência da convivência com sujeitos surdos dificulta[r] a construção da identidade em sua condição de pessoa surda” (SOARES, 2012, p. 111). No entanto, quando há mais de uma criança Surda no espaço escolar, sobretudo se já forem usuárias de língua de sinais – muitas entram na escola sem ter adquirido língua alguma –, é bem provável que elas se identifiquem e se aproximem. Essa é uma situação longe de ser ideal, mas é uma questão importante para os processos inclusivos. Porém, é possível que crianças não imersas na Cultura Surda tenham dificuldades no desenvolvimento linguístico, como mostra a situação:

SITUAÇÃO IX – DESENVOLVIMENTO LINGÜÍSTICO

Professora Carolina – (16/09/2015)

A Professora Surda, querendo demonstrar o que as meninas sabiam e a dificuldade de uma delas em relação à outra, me chamou para ver o que ela iria perguntar às garotas. Carolina foi até à parede, que tinha um cartaz com várias cores, no qual constava a palavra CORES em alfabeto manual, em português e em sinais. No mesmo formato, o cartaz possuía várias cores: vermelho, rosa, roxo, laranja, amarelo, verde, azul, branco, preto e marrom. Além dos três códigos que representavam as cores, uma imagem de cada cor estava presente no cartaz. Assim, a professora pediu à garota mais velha, Sarah, que identificasse em LIBRAS qual era a cor que ela estava apontando. Primeiramente apontou para a cor LARANJA. Sarah, então, fez o sinal de LARANJA. Mas, quando Carolina perguntou à Sabrina, ela não soube responder. A professora fez o sinal de COR, tentando fazer com que Sabrina entendesse qual era a referida cor. A menina simplesmente repetiu o sinal de COR. A professora, então, disse que não era aquilo, e que era para ela fazer o sinal de LARANJA. Depois, a professora solicitou às meninas que fizessem várias cores. Sarah acertou todas as cores, porém, Sabrina ora fazia correto, copiando a coleguinha, ora se confundia e copiava a professora ao fazer o sinal COR, solicitando uma resposta e tentando que ela entendesse, mas ela não compreendia. A professora, então, me perguntou, se eu percebia que Sabrina tinha muita dificuldade. Eu respondi que sim. Ela afirmou que a menina havia começado a aprender LIBRAS no ano passado (2014) quando ela estava no 1º ano do Ensino Fundamental, mas iniciara somente no fim do ano porque a família não aceitava o fato de a criança ter de aprender LIBRAS, uma vez que ela havia se submetido ao implante coclear. Para ela, Sabrina apresentava dificuldades em sinais que não faziam parte do seu cotidiano, ao contrário de Sarah que teve contato com a língua desde pequena na escola e com sua família, que vem tentando aprender a LIBRAS.

Quadro 10. Situação IX – Desenvolvimento linguístico, envolvendo a Professora Carolina.

Há uma diferença considerável de desenvolvimento e compreensão linguística entre as duas meninas. A professora, por sua vez, tem consciência dessa diferença e faz questão de enfatizá-la. É preciso, também, que se considere o fato de que Sabrina e Sarah estavam em etapas diferentes de escolarização. Porém, ainda que esse dado seja relevante, o fato de a família proibir a menina de aprender língua de sinais, assim que fora inserida na escola, é um dado importante também para entender o atraso linguístico da mesma, que, nessa idade, já deveria estar com um rico universo vocabular, caso tivesse aprendido essa língua nos primeiros anos de vida.

Além disso, o fato de a menina ter passado pelo procedimento do implante coclear mostra que, para a família, a língua de sinais não era uma prioridade. Ao contrário, os familiares optaram pela tentativa de correção da deficiência.

Embora eu acredite, assim como a maioria das pesquisadoras e pesquisadores da área, de forma veemente que a Cultura Surda é o caminho mais apropriado às crianças Surdas, é preciso considerar que as famílias têm passado por uma forte pressão social e médica quanto à

normalização dessas pessoas, fato reforçado pela ausência de condições materiais e subjetivas para o convívio com as diferenças.

O que acontece é que, em geral, o implante coclear não é acompanhado de todas as práticas necessárias para a possibilidade de êxito. Como em muitos outros casos, o de Sabrina mostra que a opção da família pela língua oral não encontra condições mínimas de prosperar, porque, na escola, a menina utilizava o tempo todo língua de sinais: no AEE com a professora e a colega, e na sala de aula comum mais diretamente com a intérprete. É uma situação contraditória, que tanto pode indicar falta de persistência na escolha pelo implante coclear, como pode dar indícios de que a menina tende a se identificar mais com a Cultura Surda. Nesse caso, é preciso que a Pedagogia Surda leve em conta que, mesmo “dentro” da Cultura Surda, não se pode estabelecer uma homogeneidade, desconsiderando outras possibilidades identitárias, isto é, as diferenças dentro das diferenças (SCOTT, 1999).

Em relação à identidade dessa criança, diante dessa situação, recorro a Lane (1992, p. 21), quando afirma:

Apesar da criança surda que foi sujeita ao implante coclear não se mover facilmente no mundo ouvinte, é pouco provável que o faça na comunidade dos surdos, é pouco provável que aprenda fluentemente a American Sign Language⁴⁶, [...] criando os seus próprios valores fundamentais existentes naquela comunidade. A criança surda corre então o risco de se desenvolver sem qualquer tipo de comunicação concreta, seja ela falada ou gestual. Consequentemente esta criança poderá desenvolver problemas de identidade, de adaptação emocional e até mesmo de saúde mental.

As crianças Surdas que se encontram, sobretudo, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental dificilmente já possuem um bom desenvolvimento linguístico, seja ele na língua oral ou na de sinais, pois, como já dito, poucas delas são filhas de famílias Surdas, não participam das comunidades Surdas e, em alguns casos, também não passam por nenhum processo de aquisição linguística oral e/ou gestual através de fonoaudiologia. Esse contexto dificulta o processo de construção identitária, sobretudo de uma identidade Surda, uma vez que não possuem nenhuma língua como referência. A ausência de uma língua base é devastadora para essa comunidade, porque tem repercussões em todas as áreas da vida.

No caso das crianças Surdas em que as famílias optaram pela língua de sinais, o trabalho precisa ser igualmente consistente e sistemático, porque, em geral, a aquisição dessa

⁴⁶ Língua de Sinais Americana.

língua é tardia. É nesse contexto, que se torna relevante a presença de professoras Surdas e professores Surdos no ambiente escolar, pois são elas e eles as/os mais indicados/as para fazer circular a Pedagogia Surda, atentando para as diferenças dentro das diferenças, considerando-as, respeitando-as e procurando trabalhar com elas.

Sobre a aprendizagem de língua de sinais, Karin ressaltou:

Minha opinião é que el@s aprenderam pouco, por quê? Ano passado, el@s não vinham à tarde, só pela manhã para a sala do AEE. [...]. El@s estudavam na sala inclusiva pela manhã, mas vinham para o AEE com horário marcado, pela manhã. Era de 8 às 9 horas. Então, eu ia buscá-l@s e a professora dizia: “Não pode!”. Eu ficava surpresa: “Não pode? Por que não pode?”. Ela respondia: “Porque el@s precisam copiar do quadro, atrapalha”. El@s aprenderam pouco! Mas em fevereiro, Olívia e eu conversamos que seria melhor que el@s viessem à tarde, porque à tarde era livre, el@s não tinham nada à tarde, então era melhor. Pela manhã é ruim porque el@s ficam na sala e a professora diz: “Não!”. Mas depende d@ professor@, tem uns que dizem: “leva, leva, leva!”. Têm as duas situações. É ruim porque el@s aprenderam pouco no ano passado, mas agora ficou bom, ficou melhor, porque el@s vêm muito, muito à tarde... Sempre às terças e quintas, el@s aprendem muito, ficam muito atent@s. Samuel gosta tanto de LIBRAS que quando a mãe vem buscá-lo e o chama, ele diz: “calma, calma!” [...]. Sim, agora el@s estão bem melhor. No ano passado, sabiam pouco, eram mais travad@s. Agora el@s ainda têm um pouco de dificuldade com as palavras, mas estão bons! [...]. (PROFESSORA KARIN, 26/11/2015).

A aquisição e o desenvolvimento da língua de sinais são, dentre outras coisas, as principais contribuições que as professoras Surdas podem proporcionar à suas alunas Surdas e alunos Surdos, pois é através desta língua que todas as suas outras elaborações culturais poderão ser construídas.

Quando mediada por professoras Surdas ou professores Surdos, a aquisição da língua de sinais por crianças Surdas na escola ocorre associada à construção das identidades Surdas, visto que, através das trocas culturais no processo de ensino-aprendizagem entre esses pares, outros artefatos culturais como a história, os costumes, os hábitos, as crenças e os direitos sociais desse grupo cultural circulam discursivamente, ou seja, nesse processo, traduzem a Cultura Surda.

Como colocou Karin, a não observância de um trabalho sistemático, diário e consistente faz com que a aprendizagem da língua de sinais seja mais lenta, como ocorreu com Samuel e Sofia. Entretanto, para essa língua ser adquirida de forma adequada e significativa, não pode ser transmitida de forma meramente metodológica e/ou instrumental.

Ela deve ter um sentido cultural para estas pessoas. O que quer dizer também que a presença da professora Surda sem um adequado trabalho pedagógico não é suficiente.

Na situação pedagógica a seguir, vemos como a Professora Carolina ensina LIBRAS como L1 para sua aluna Sarah.

SITUAÇÃO X – FAMÍLIA
Professora Carolina – (05/10/2015)
A professora Carolina iniciou sua aula com um material exposto em um cartaz colado na lousa. Esse material continha o sinal em LIBRAS, a figura que representava a palavra e a palavra escrita em português. O conteúdo do material se referia à família. Quando iniciou, Carolina pediu à Sarah que sinalizasse em LIBRAS. Primeiramente, ela deveria fazer o sinal de FAMÍLIA, depois de PAI, MÃE, IRMÃ, IRMÃO, AVÔ, AVÓ, etc. A menina, que sabia LIBRAS de modo aparentemente intermediário, fez todos os sinais sem dificuldades, apenas com pequenas confusões quanto ao gênero, como por exemplo, AVÔ e AVÓ. Antes de iniciar a aula, enquanto a professora fazia outra atividade, a menina já havia feito todos os sinais por iniciativa própria. Após pedir que Sarah fizesse todos os sinais, Carolina pegou um caderno que continha os sinais de FAMÍLIA, com um espaço em branco ao lado, e pediu que ela recortasse figuras de mulheres e homens de revistas para representar as pessoas de sua família, e um grupo que representasse outra. A menina iniciou por procurar uma mulher que representasse MAMÃE. Mostrou à professora e colocou ao lado do sinal de MAMÃE. Depois, Carolina mostrou várias figuras à Sarah e pediu que ela identificasse uma figura que poderia representar seu PAI. A professora ajudou a aluna a procurar a figura masculina. Quando encontrou a foto de um ator, perguntou se poderia ser aquele. A menina respondeu fazendo o sinal de HOMEM, mas a professora a corrigiu e fez o sinal de PAI. Do mesmo modo, encontrou a foto de um senhor e perguntou à Sarah se poderia representar o VOVÔ. A menina sinalizou que sim. Carolina pediu, então, que ela procurasse a foto de um BEBÊ. A menina assim o fez. Quando encontrou, mostrou à professora, que olhou para ver o tamanho da criança, e sinalizou que poderia ser, mesmo sendo uma criança maior, de aproximadamente 2 anos de idade. Depois, ela pediu que a menina encontrasse a figura de um grupo que representasse uma FAMÍLIA. A menina encontrou uma família que estava visitando uma tribo indígena. Após encontrar todas as figuras, começou a colar no caderno, ao lado de cada figura. Posteriormente, ela pediu que a menina fizesse novamente todos os sinais dos membros da família em LIBRAS. Após ela concluir a atividade, a professora elogiou Sarah e lhe deu os parabéns por fazer todas as atividades corretamente.

Quadro 11. Situação X – Família, envolvendo a Professora Carolina.

A professora Carolina buscou, primeiramente, sondar os conhecimentos prévios de Sarah, pedindo que ela fizesse todos os sinais que conhecia relacionados ao tema família. Embora a metodologia tenha sido apropriada, sobretudo concernente à visualidade Surda, as vivências poderiam ser mais significativas se a professora perguntasse se a menina já havia visto outros tipos de família, ou ainda, como era formada a sua família. Essa articulação poderia explorar a pluralidade de arranjos existentes na sociedade contemporânea. Segundo Freire (2014, p. 31),

[...] pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária –, mas também, [...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos.

Embora o objetivo da professora fosse ensinar LIBRAS para Sarah, isso não descarta a possibilidade de inserir questões de conteúdo. Afinal, mesmo considerando que a língua é sempre contextualizada, o seu ensino pode ser potencializado quando atrelado a outras questões, podendo, assim, favorecer também a aprendizagem de conteúdos curriculares. Vale lembrar que Sarah não era uma iniciante em LIBRAS, segundo a professora, a menina sabia a língua havia aproximadamente dois anos, já conseguindo obter avanços no desenvolvimento linguístico.

Durante a aula, a professora Surda fez questão de repassar os sinais com a menina por mais de uma vez, na tentativa de fixação do conteúdo, embora ela já soubesse os sinais relacionados à família. A importância de a professora ser Surda foi constatada no trato com as sutilezas da língua: ao perceber que Sarah apresentava dificuldades em diferenciar o gênero masculino e feminino, ao fazer os sinais de AVÔ e AVÓ, ela corrigiu sua aluna e apresentou o sinal correto.

O domínio linguístico, algo tão importante para a inserção social e desenvolvimento cognitivo, acontece de forma natural com as crianças ouvintes que vivem em ambiente sonoro e estão inseridas numa cultura oral. No caso da maioria das pessoas Surdas, que vem de famílias que não dominam LIBRAS, é essencial o contato com professoras Surdas e professores Surdos que viabilizem o acesso à língua de sinais – uma língua gesto-visual. A aquisição e o aprimoramento linguístico proporcionam às crianças Surdas não somente o domínio da língua, mas atitudes mais seguras perante o mundo, uma melhor autoestima, inclusão social e construção de identidades. Segundo Dorziat (1999, p. 191), “o contato dos surdos adultos com os alunos surdos é o meio mais adequado para estabelecer as bases da estruturação da identidade social e do fortalecimento da autoestima”.

A mesma autora menciona Johnson, Lidel e Erting (1989 *apud* DORZIAT, 1999), ao enfatizar a importância de pessoas Surdas adultas estarem presentes em todas as situações educativas, considerando que a língua de sinais existe dentro de um contexto cultural. A pessoa Surda adulta seria, então, a responsável por unir conteúdo e língua de sinais, tornando os ensinamentos mais compreensíveis. Essa interlocução deve ser propiciada, sobretudo nas

fases iniciais de aquisição de linguagem, quando as crianças usam a língua com a função comunicativa. Além disso, no caso de Carolina, em particular, ela apresentava requisitos pedagógicos importantes na relação com a aluna Surda: parecia saber da importância da visualidade para as crianças Surdas.

Assim, o papel pedagógico dessas professoras no processo educacional – de aquisição e desenvolvimento linguístico –, é essencial, especialmente quando falamos do espaço escolar, visto que o acesso e a compreensão dos conteúdos escolares são melhor aprendidos pela língua de sinais, o que leva as alunas Surdas e os alunos Surdos a utilizarem a sua língua em todos os processos em que estiverem inseridas e inseridos.

Sacks (2010) afirma que “os surdos sem língua podem de fato ser *como* imbecis – e de um modo particularmente cruel, pois a inteligência, embora presente e talvez abundante, fica trancada pelo tempo que durar a ausência de uma língua” (p. 28-29, grifo do autor). Conforme o autor, uma pessoa Surda que não tenha acesso à língua alguma pode “ratificar” a representação social que muitas pessoas possuem sobre ela: pessoa “incapaz”, “retardada”, “doida”, “burra” etc. Por isso, a aquisição da LIBRAS na escola, mediada por professoras Surdas e professores Surdos, sobretudo para aquelas crianças que não possuem outro canal de acesso à Cultura Surda, é a viga mestra para todos os seus processos construtivos – sociais, subjetivos, cognitivos e acadêmicos –, rompendo com os estereótipos que cercam esse grupo cultural.

A aquisição da língua de sinais, atrelada à construção das identidades Surdas, possibilita o *empoderamento* das crianças Surdas, uma vez que se torna um instrumento de poder, de acordo com Quadros (2012). Para a autora,

[...] a questão da língua passa a ser também um instrumento de poder nas relações com as crianças e alunos surdos. Sendo a língua de sinais brasileira a língua de instrução, os professores (e/ou instrutores surdos) são os que mais dominam a língua. Quando são professores, são mais indicados para garantir o processo da língua (p. 194).

Concordo com Quadros, quando afirma que professoras Surdas e professores Surdos são as/os que mais dominam essa língua. São os sujeitos Surdos as pessoas que possuem maior autoridade cultural nessa área. Entretanto, a formação docente qualificada é indispensável para que atuem no processo educacional. Devidamente preparadas e preparados, é importante que essas/es profissionais tenham a oportunidade de realizar a mediação pedagógica, pois, além dos conhecimentos adquiridos academicamente, elas e eles também terão mais facilidade em identificar e compreender as dificuldades que as pessoas

Surdas enfrentam, uma vez que, provavelmente, passaram por situações semelhantes enquanto estudantes.

Ademais, nos jogos de poder no ambiente escolar, são as professoras Surdas e os professores Surdos que poderão defender politicamente o *status* linguístico da língua de sinais, pois “embora, muitas vezes, aceita-se a língua de sinais como língua em circulação no ambiente escolar, ela é vista como prática de interação entre pares, para trocas de experiências cotidianas e informais, e não como língua em uso para as práticas de ensino” (LODI; HARRISON; CAMPOS, 2012, p. 18).

Os discursos das professoras Carolina e Gladis sinalizam que elas defendiam a sua cultura e que a forma de suas alunas e seus alunos se empoderarem era através da aquisição e desenvolvimento em LIBRAS, sendo para elas o principal conteúdo a ser ensinado:

Eu acho muito importante ensinar LIBRAS, porque el@s precisam aprender LIBRAS, pois, no futuro vão trabalhar... Precisam se comunicar... Com a família... Ensinar LIBRAS é muito importante, esse é o foco, é importante, só. @s Surd@s precisam de LIBRAS (PROFESSORA CAROLINA, 09/12/2015).

Eu acho importante imagens, trabalhar imagens em cartolinas, o alfabeto é importante, vídeos, histórias, fábulas, imagens em LIBRAS no notebook, atividades em LIBRAS, português não! É importante LIBRAS! O alfabeto recortado, jogo da memória em LIBRAS, é importante! É importante que todos os materiais não sejam em Português. Eu já fiz um material em Português, parece que eram “FRUTAS”. Mas não tinha em LIBRAS para colar. Então, @s alun@s viam: MAÇÃ, BANANA, MELANCIA e sabiam, mas, às vezes, não entendiam porque não tinha o sinal. Então falta... É importante ter os dois, em Português e em LIBRAS. @s alun@s veem os dois e associam: vê a imagem da maçã, vê o sinal, e associa (PROFESSORA KARIN, 26/11/2015).

Muitos são os estereótipos e preconceitos nas representações acerca das pessoas Surdas no espaço escolar. Qualquer comportamento que não seja considerado “normal” é distorcido e provoca estereótipos sobre elas (PERLIN, 2013). Desse modo, a figura da professora Surda ou do professor Surdo na escola contribui para desmistificar essas representações negativas, esclarecendo, por exemplo, que a língua de sinais, embora também seja um artefato linguístico para interação entre pares e trocas de experiências cotidianas e informais, é uma língua que produz conhecimento e cultura. Logo, as pessoas Surdas não são incapazes de aprender, construir conhecimento e produzir cultura.

Como afirmaram Carolina e Karin, sem sombras de dúvidas, a língua de sinais na Educação de Surdos/as é a “peça-chave” para toda a construção identitária destas pessoas. Há uma defesa explícita do uso da LIBRAS, sendo esta a mais apropriada para as pessoas Surdas,

intrinsecamente ligada à experiência visual. A língua de sinais para as pessoas Surdas precisa ser compreendida, também, como um instrumento de empoderamento e autonomia, sobretudo para a garantia do pleno exercício da cidadania. A LIBRAS permite a real inserção das pessoas Surdas à sociedade, pois é ela que permite sua participação ativa e o convívio em seu meio (DIZEU; CAPOLARI, 2005).

Então, não há possibilidade de essas pessoas se inserirem socialmente sem a aquisição de uma língua. Porém, tendo as crianças Surdas adquirido a sua língua natural, a língua de sinais, é preciso pensar nas práticas pedagógicas a serem desenvolvidas com estes sujeitos em sala de aula. Para que haja uma real inserção social, não podemos desconsiderar também a importância da aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua (L2) para as pessoas Surdas. Na perspectiva do bilinguismo, Quadros (2012) considera que essas pessoas usam diferentes línguas em contextos completamente diferenciados.

No entanto, sabemos que há uma resistência de alguns grupos Surdos, por entenderem que o português é privilegiado em detrimento da língua de sinais, o que caracterizaria uma política linguística de subtração (QUADROS, 2012). De fato, estes grupos têm razão, porém, a autora assegura a possibilidade de haver um espaço de negociação, o que vem sendo incorporado por algumas lideranças Surdas. Isto quer dizer que o bilinguismo pode ser ressignificado e encarado como “aditivo”, tornando o português um instrumento essencial de poder.

Dessa forma, as pessoas Surdas podem encarar a aprendizagem e o uso da Língua Portuguesa como formas de favorecer a sua inserção social, sem que esta língua desconsidere ou prevaleça sobre a sua língua natural. Como enfatizou a professora Surda, a LIBRAS deve ser a língua privilegiada nas práticas pedagógicas.

A respeito da relação docentes-discentes Surdos/as na escola, Skliar e Lunardi (2000, p. 18) afirmam que, “sem desmerecer a importância dessa interação linguística no desenvolvimento educacional, social, cultural do sujeito surdo, acreditamos que, no plano educativo, o papel do professor surdo vai muito além dessa identificação linguística”.

Concordo com o autor e a autora, pois considero que, embora a língua de sinais seja fundamental para as interações linguísticas entre estes pares culturais (já que traduz a Cultura Surda no espaço escolar, em vista do favorecimento da construção das identidades Surdas), outras questões também são fundamentais. Todavia, é preciso ressaltar que estas questões estarão intrinsecamente associadas, mediadas e somente serão possíveis através dela, da língua de sinais. Sobre estas outras questões, a Professora Gladis afirma:

Precisam ser temas que combinam com @s própri@s Surd@s, com a LIBRAS. [...] Eu quero que eles conheçam a história dos Surd@s, a Cultura Surda, precisam aprender como foi a história e a Cultura como conteúdo. [...] Por exemplo: uma frase: “A casa é bonita!”. Para @s Surd@s: “Casa bonita”. Isso é da Cultura Surda. Outro exemplo: A campanha em casa... Na minha casa é uma campanha luminosa, isso é da Cultura Surda. Também, um dia o ônibus que eu estava quebrou. Então, quando vi @s ouvintes falando, falando, e saindo do ônibus, eu @s acompanhei. Isso faz parte da Cultura Surda (PROFESSORA GLADIS, 26/11/2015).

Gladis, bem como Karin, ampliam a noção de que a Educação de Surdos/as restringe-se ao ensino de língua de sinais. Como afirma Strobel (2013), a Cultura Surda abrange diversos aspectos relacionados às pessoas Surdas que são importantes a ser considerados e que, de fato, precisam ser trabalhados com as alunas Surdas e os alunos Surdos.

No entanto, conforme a professora Surda, *“precisam ser temas que combinam com @s própri@s Surd@s, com a LIBRAS”*. Destarte, os conteúdos a serem trabalhados com as pessoas Surdas, à luz da pedagogia e do currículo para as diferenças, precisam levar em conta a Cultura Surda. Portanto, mediado pela língua de sinais, o currículo deve proporcionar a estas pessoas conhecimentos escolares, históricos e culturais que tragam a diferença Surda para o centro do ato pedagógico, servindo de base para toda a sua construção identitária.

Gladis trouxe exemplos que representam bem as experiências culturais que as professoras Surdas podem transmitir a suas alunas e seus alunos: a experiência visual e a estrutura da LIBRAS. Ao considerar estes como importantes temas a serem trabalhados com as alunas Surdas e os alunos Surdos, a professora Surda demonstra o quão está atenta às questões fundamentais presentes no ato pedagógico. A preocupação de sua parte com a construção identitária desses sujeitos, com base na Cultura Surda e mediada pela LIBRAS, demonstra isso.

O discurso de Carolina também aponta para essa direção. Ela trata sobre a importância do ensino LIBRAS, a fim de elas e eles participarem ativamente na sociedade *“porque no futuro vão trabalhar”*. Quanto à Karin, ela ratifica essa linha de pensamento ao afirmar que é importante trabalhar a LIBRAS associada à Língua Portuguesa, uma vez que esta é a primeira língua oficial do Brasil e que, portanto, deve ser a segunda língua (na modalidade escrita) desses sujeitos. Sendo assim, a aquisição da língua de sinais torna-se uma das questões centrais defendidas pelas professoras para o processo de construção de identidades Surdas e empoderamento Surdo.

2.2.2 Cultura Surda: construção de identidades no encontro Pessoa Surda-Pessoa Surda

Em sua entrevista, Karin destaca também que “*Samuel gosta tanto de LIBRAS que quando a mãe vem buscá-lo e o chama, ele diz: “calma, calma!”*”. Isso mostra que ele sente prazer em aprender a sua língua e imergir em sua cultura, juntamente com sua professora Surda. O discurso proferido pela mãe de Samuel na situação a seguir corrobora esse sentimento:

SITUAÇÃO XI – O DESEJO DA MÃE E DO FILHO SURDO
Professora Karin – (22/10/2015)
Cheguei à sala do AEE, onde estava presente a professora Surda com Sofia e Samuel; a professora ouvinte, acompanhada de duas estagiárias de Pedagogia (UFPB), e as duas bolsistas do PIBIC. A mãe de Samuel também estava na sala, conversando com Karin. Ela disse que Samuel ia ficar muito triste porque não queria trocar de escola, mas que, no próximo ano, isso iria acontecer pelo fato de a escola não oferecer o Ensino Fundamental II. Ele iria sofrer porque gostava muito de frequentar o AEE. Queria que Karin fosse para a outra escola para ficarem juntos. A mãe ainda afirmou: “Queria que Samuel continuasse aqui no colégio, eu estou com raiva! Aqui na escola deveria ter o 6º, 7º, 8º... Eu gostaria que a professora Karin continuasse como professora do meu filho”.

Quadro 12. Situação XI – O desejo da mãe e do filho Surdo, envolvendo a Professora Karin.

A mãe de Samuel fala sobre o sentimento do seu filho, por ter de deixar a escola e se afastar da professora Surda. Pude presenciar o quanto o AEE era especial para esse aluno, durante as observações: Samuel chegava muito animado para as aulas, em nenhum momento, sentia-se apressado para voltar para casa. A mãe, em outros momentos, relatou que o filho ficava triste e com raiva, quando ela não podia levá-lo ao AEE. Ela podia deixar de fazer qualquer outra atividade, menos deixar de levar o filho para se encontrar com a professora Surda e também com as colegas Surdas. Segundo Perlin (2013, p. 54), “o encontro surdo-surdo é essencial para a construção da identidade surda, é como um abrir o baú que guarda os adornos que faltam ao personagem”. Nesse sentido, o encontro da professora Surda com o aluno Surdo é muito representativo para ele, pois lhe possibilita utilizar a sua língua e, por meio dela, trocar experiências cotidianas e relacionadas à Cultura Surda.

Quando há esse encontro, uma pessoa Surda pode “tirar do baú” a história Surda, as lutas que esse grupo vem travando socialmente, suas crenças, visões de mundo e sua experiência enquanto pessoa Surda. O compartilhamento desses significados entre pares Surdos permite que as identidades Surdas sejam construídas, porque dão o sentido “real” aos acontecimentos, referenciado por pessoas que, de fato, vivem uma experiência identitária e

cultural próprias. Conforme Sá (2006, p. 126), “a(s) identidade(s) de surdo/dos surdos não se constrói(oem) no vazio, forma(m)-se no encontro com os pares e a partir do confronto com novos ambientes discursivos”.

Quando perguntei sobre a relação com as crianças Surdas, as professoras responderam:

É muito boa, a gente bate papo. Temos uma relação boa. A gente brinca, falamos sobre a vida, sobre o futuro, brincamos de dominó. Na hora do lanche sempre batemos papo, tem dias que el@s vêm aqui na sala olhar o que eu estou fazendo, são curios@s. Perguntam o que eu estou fazendo, quais são os materiais novos... [...]. Mas, se tem coisa errada, eu aconselho, eu penso e explico que precisa mudar, porque são crianças, pensam diferente. Aí eu digo não e ensino o caminho, aconselho para que el@s mudem. El@s entendem, são inteligentes (PROFESSORA CAROLINA, 09/12/2015).

Aqui na sala é melhor, tem uma troca, a gente conversa. Aqui na sala é bem melhor, tem muita troca, muita conversa. El@s perguntam: “como é a sua vida, a sua casa?” [...] Por exemplo: Sofia foi à igreja e quando chegou aqui, ela me explicou tudo como foi lá no sábado... Ela me explicou tudo, nós conversamos, foi uma troca, foi bom, entendeu? Por exemplo: Samuel não saberia explicar: há pouco tempo, perguntei a ele para onde ele havia ido num sábado. E ele não soube me explicar, não lembrava. Então, não tem essa relação, é pouca. A outra é inteligente, tem essa troca, ela explica tudo, tudo, não tem vergonha. A relação com Sofia é melhor. Com Samuel é mais ou menos, porque ele não sabe explicar... Por exemplo, ele não soube dizer o que aconteceu com ele no sábado. [...]. É diferente! Em casa também, Samuel usa o faceboook. Ele sempre me manda vários emoticons, igual tem no whatsapp. Samuel sempre manda os emoticons no facebook. (PROFESSORA KARIN, 26/11/2015).

É bom porque sou professora Surda, sou igual a el@s. Eu ensino LIBRAS e nós somos iguais, el@s são iguais a mim. [...]. Às vezes eu sou rígida, não @s deixo livres não. [...] El@s têm que gostar! (risos). @s Surdos gostam de liberdade, ficar brincando, mas eu não gosto, eu não quero. Quem gosta mais de mim é o moreninho, Sérgio. Santiago pergunta, pergunta, muita coisa, tem muitas dúvidas, todos os dias, mas não pode, porque eu não posso ensiná-lo todos os dias. Com Sinésio, eu sou mais rígida, mas eu gosto dele. Ele brinca demais, todos os dias me pede para ir para o AEE, eu falo: “Amanhã!” (PROFESSORA GLADIS, 26/11/2015).

A relação entre as professoras Surdas, alunas Surdas e alunos Surdos ultrapassa o momento formal do AEE. Elas e eles, inclusive, utilizavam o AEE como um ponto de encontro para momentos de conversas, brincadeiras, aconselhamentos, entre outros. As professoras Surdas criaram laços de amizade no processo educacional com suas alunas e seus alunos, criando um processo educativo real de ação e interação, como afirma Boneti (1997), o que permite enriquecer suas identidades culturais.

Essa relação educativa contribui para trocas culturais ricas de possibilidades, que podem implicar significativamente na vida das alunas Surdas e dos alunos Surdos. A linguagem tem um papel importante, mas não único. Há uma parceria e cumplicidade na condição de ser Surda que dá maior credibilidade ao que é expresso.

Segundo Costa, Silveira e Sommer (2003), quando falamos sobre o papel do professor e da professora, é desafiante pensá-lo ultrapassando a noção de transmissores/as de informações. É preciso pensar nesses sujeitos como produtores culturais que organizam suas práticas pedagógicas, baseadas nas experiências dos/das estudantes, para que eles e elas possam construir seus conhecimentos, entendendo que eles, assim como a sociedade, são cambiantes e recheados de valores e representações.

No caso de Karin e Gladis, as mesmas demonstraram que há diferenças nas relações estabelecidas com as alunas e os alunos. Karin afirmou ter uma relação mais próxima de Sofia, por ela ser mais aberta e por se expressar melhor. No entanto, segundo ela, a relação com Samuel ultrapassava o momento do AEE porque o aluno sempre buscava manter contato extraclasse com ela pelas redes sociais. Além disso, as crianças procuravam saber mais de sua vida pessoal, o que pode representar uma busca em conhecer como é a vida de uma pessoa Surda adulta. Carolina confirmou isto ao dizer:

El@s se interessam porque eu sou Surda. [...] Sim, a gente bate papo, conta as fofocas. @s ouvintes ficam calados, conversam um pouquinho com @s Surdos. Mas quando é outr@ Surd@, é muita conversa, é bom! Temos muitos assuntos (PROFESSORA CAROLINA, 09/12/2015).

No entanto, embora Gladis tenha afirmado que a relação entre ela e seus alunos era boa porque eram pessoas iguais (considerando a condição Surda), ela acabou ratificando que não há uma homogeneização nas relações entre as pessoas Surdas – inclusive isso implica na sua prática docente –, ao dizer que sua relação com cada aluno é diferente, o que deixa claro que a Cultura Surda é dinâmica. Não é pelo fato de terem – professora e alunos/as – os traços culturais Surdos que as identidades e as relações se estabelecem de forma igual com todas as pessoas Surdas. Assim como a cultura de forma geral não é estática, a Cultura Surda e as relações sociais que se estabelecem em torno dela também não o são. É preciso romper com o estigma padronizado, herança de um modelo clínico-terapêutico, que cerca as pessoas Surdas e a sua cultura.

Carolina afirmou que, a partir de situações trazidas por suas alunas e seus alunos, ela passava a discutir com elas e com eles sobre o futuro, inclusive aconselhando-as/os. Essa

prática preenche um pouco a lacuna deixada pelo isolamento das crianças Surdas dentro das próprias famílias (STROBEL, 2013). Além disso, pode estabelecer vínculos de confiança com a professora, muitas vezes, decisivos para seu desenvolvimento pessoal, porque são baseados na abertura para o diálogo e reconhecimento de suas identidades culturais (FREIRE, 2014). Sobre estes conselhos Carolina narrou:

Por exemplo: é bom @s Surd@s estejam junt@s com @s ouvintes, acompanharem uns aos outr@s. Mas, tem que ter cuidado, podem sofrer bullying, pode ter união entre @ @uvinte e @ Surd@, mas el@s precisam ficar atent@s para não serem insultad@s, não serem feit@s de bob@s, eu vou aconselhando. Namorar, namorar, por exemplo, eu falo: “precisam ter calma, vocês são jovens, não têm idade para namorar”. Falo também sobre gravidez, sobre brigas por vagas nas filas, discussões... Eu aconselho para el@s mudarem. Se eu explico, explico, explico, e el@s não estão nem aí, eu digo: espera aí! Eu pego a foto e mostro: “está vendo aqui?”. El@s respondem: “eu não, não sou eu”. Ou então, eu pego um DVD e mostro uma situação de violência a el@s e, então, el@s entendem. Eu pergunto: “vocês acham engraçado?”. El@s dizem não, que é triste. Eu explico e depois digo: “vocês se lembram do que viram na televisão?”. Ou mostro a revista e pergunto: “é engraçado? Vocês querem isso pra vocês?”. El@s falam: “não, já entendi!”. Eu mostro a revista porque @s Surd@s gostam, se interessam pelas imagens, percebem (PROFESSORA CAROLINA, 09/12/2015).

A professora mostrou-se disponível para dialogar com suas educandas e seus educandos sobre os mais variados temas. Ela as/os aconselhava sobre questões que, para ela, eram importantes como, por exemplo, gravidez, namoros, brigas, violência etc. (ela se referia mais especificamente às suas alunas e seus alunos adolescentes). Considerava que, se a adolescência era uma fase complexa para todas as pessoas, ainda mais para as Surdas, que são privadas de informações essenciais.

Ela buscava interferir também, ao menos discursivamente, em situações de *bullying*, orientando suas alunas e seus alunos sobre esta prática tão recorrente e lamentável na história educacional das pessoas Surdas. Não obstante esta violência só venha sendo discutida mais fortemente nos últimos anos, as pessoas Surdas têm sofrido historicamente seus efeitos, em consequência das representações sociais produzidas pelos/as ouvintes acerca da sua diferença cultural, que resulta, inclusive, na produção das subjetividades Surdas (FRANCO, 2014).

Embora a professora Surda tenha ressaltado a interculturalidade entre as pessoas Surdas e ouvintes, ela alertava suas alunas Surdas e alunos Surdos sobre a violência que podiam sofrer, sendo através de *bullying*, assédio moral, violência física ou outras formas. Franco (2014) afirma que as representações impostas às pessoas Surdas foram feitas de tal

forma que se constituíram verdades absolutas e, pelo fato de a maioria das pessoas Surdas não questionarem essas verdades, até hoje sofrem suas repercussões.

Por isso, nessas ocasiões, é importante o papel das professoras Surdas em aconselhar e, na prática, desconstruir estas representações sobre si e seus pares culturais, para que as alunas Surdas e os alunos Surdos construam imagens positivas sobre si e seu grupo cultural.

Nas situações a seguir, presenciei duas cenas em que uma das professoras interferiu em práticas de *bullying* praticadas por um Surdo sobre outro Surdo:

SITUAÇÕES	
Professora Gladis	
SITUAÇÃO XII – RELATO DA PROFESSORA SOBRE BULLYING (29/09/2015)	Em determinado momento da aula, Gladis percebeu a dificuldade dos alunos em escrever em português e lembrou que Sinésio outro dia chamara Santiago de burro, por ele ser mais velho, estar no 7º ano e não saber escrever em português. Nesse momento, ela explicou a ele que não se podia chamar qualquer colega de burro, porque era normal ter dificuldades. Ela deu o seu próprio exemplo: segundo ela, no passado, as pessoas Surdas eram vistas como burras e loucas, sofrendo <i>bullying</i> . Ela disse ainda que sofreu muitas práticas de <i>bullying</i> na escola, porque tinham essa concepção sobre ela, de burra e louca. Ela afirmou que sempre corrigia essas práticas de Sinésio, porque as considerava erradas.
SITUAÇÃO XIII – BULLYING ENTRE SURDOS (13/10/2015)	Ao assistirem o filme “ <i>O milagre de Anne Sullivan</i> ” ⁴⁷ , num determinado momento, Santiago chamou Sérgio de burro, uma vez que ele conhecia poucos sinais em LIBRAS, pois o garoto havia perguntado à professora que sinal era aquele que aparecia no filme (MAMÃE). Gladis interveio e afirmou que ele não podia chamar ninguém de burro.

Quadro 13. Situações XII – Relato da professora sobre *bullying* e XIII – *Bullying* entre Surdos, envolvendo a Professora Gladis.

Gladis tentou desestabilizar esta concepção de que as pessoas Surdas são menos inteligentes, concepção essa tão enraizada socialmente, ao ponto de fazer com que os/as próprios/as Surdos/as a reproduzam. Sinésio e Santiago não tinham noção de que o atraso linguístico de seu colega em língua portuguesa (que eles também possuíam em níveis diferentes) era proveniente de várias questões: pelo fato de não ser a sua língua natural;

⁴⁷ Com base em uma história real, o filme narra a história de Anne Sullivan, uma professora cuja maior luta foi a de ajudar uma menina surdocega (Helen Keller) a adaptar-se ao mundo que a cercava. Nesse ínterim, a professora encontrou muitas dificuldades para trabalhar com a garota porque era muito mimada pela família, o que atrapalhava o seu desenvolvimento, cerceando-a da aprendizagem de ações básicas para sua autonomia, como comer, se relacionar com as pessoas e, especialmente, a aprendizagem de uma linguagem. Filme completo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9Zqn_pHoni0>. Acessado em: 14 de dezembro de 2016 às 17:19 horas.

precariedade educacional expressa por metodologias inadequadas e, por fim, pelo não acesso ao conhecimento, afinal, Sérgio sequer tinha o auxílio de um/a intérprete educacional.

A intervenção de Gladis se deu na tentativa de desestabilizar esta concepção negativa, excludente e que afeta diretamente a subjetividade Surda (FRANCO, 2014). No entanto, considero que ela poderia ter ido além, problematizando um pouco mais esta questão, com informações aos alunos sobre as diversas situações que podem, inclusive, ter desencadeado o atraso educacional das pessoas Surdas. Essa trajetória histórica poderia parecer demasiado abstrata para crianças pequenas, mas os alunos de Gladis eram adolescentes, já possuindo condições de compreender a sua história.

Por outro lado, o fato de a professora ter trazido a sua própria experiência para a situação é algo bastante significativo. Isso coloca-a como partícipe da história das pessoas Surdas, a qual se utiliza de um artefato cultural Surdo (STROBEL, 2013) para fazer circular a Cultura Surda em várias situações no espaço reservado a estes sujeitos na escola, em especial no AEE.

As pessoas pensavam: “Gladis? Difícil de ela estudar!”. Elas explicavam, oralizavam, mas era difícil, eu não entendia nada. As pessoas pensavam: “parece que é doida! Não entende nada, não sabe estudar, não sabe ler, não sabe escrever”. Elas gritavam: “é doida! É doida,” Todos os dias, todos os dias. Eu me sentia muito triste, chorava... As pessoas me massacravam... Na escola, na família, meus primos também. Comecei a estudar, eu gostava de estudar, com muito esforço, mas reprovava. Eu nunca esqueço que no 3º e 4º ano mais ou menos que eu fiz uma prova com o tema “as partes das plantas”, por exemplo: folhas, frutos, flores, caule, raiz e eu não sabia de nada, então eu pensei “é família?”⁴⁸ Primeiro vovô, vovó, papai... Eu respondi e entreguei. Quando a professora viu, disse: “Como? Família?”. Eu respondi porque eu não sabia de nada. [...] no 3º ou 4º mais ou menos. Eu tirei zero na prova. As pessoas ficavam me provocando, dizendo: “ela não sabe estudar, ela é doida, doida”! Eu ficava triste, chorava, depois dessa prova que tirei zero com esse tema que eu não sabia o que era. Eu nunca esqueci dessa prova (PROFESSORA GLADIS, 26/11/2015).

Este tipo de representações construídas socialmente pelas pessoas ouvintes é, para Franco (2014), um preconceito declarado e arraigado que vem contribuindo profundamente para a construção da imagem atualmente presente na sociedade acerca dos sujeitos Surdos.

Assim como Sérgio, quando apresentava dificuldades desencadeadas pela falta das condições escolares necessárias para que se desenvolvesse academicamente, Gladis sofria

⁴⁸ Nessa situação, quando estudante, a professora Surda confundiu as partes das plantas com uma árvore genealógica.

bullying por colegas que atribuíam seu fracasso escolar a incapacidade e “loucura”. Sobre o *bullying*, Avilés Martínez (2013, p. 38) esclarece:

Chamamos de *bullying* a intimidação e o maltrato entre escolares de forma repetida e mantida no tempo, sempre longe dos olhares dos adultos/as, com a intenção de humilhar e submeter abusivamente uma vítima indefesa por parte de um abusador ou grupo de valentões através de agressões físicas, verbais e/ou sociais com resultados de vitimização psicológica e rejeição grupal.

Dessa forma, Gladis sofreu diversas formas de violência ao longo de sua vida, em algumas ocasiões *bullying*, quando ocorria entre seus pares escolares; em outras, assédio, quando ocorria envolvendo pessoas adultas, provavelmente, de sua família ou, por seus/suas professores e professoras, como afirma ela, de modo geral. O relato da professora Surda juntamente com a situação que ocorrera com seus alunos mostra que, embora em moldes, situações e sujeitos diferentes, as pessoas Surdas ainda continuam a sofrer esse tipo de violência na escola, o que afeta na construção de suas identidades.

Na próxima situação, é possível perceber o quanto o assédio moral, assim como o *bullying*, considerados aqui como formas perversas de relações de poder, é praticado por uma intérprete com uma aluna Surda:

SITUAÇÃO XIV – RELAÇÃO INTÉRPRETE-CRIANÇA SURDA
Professora Carolina – (28/09/2015)
Em um determinado momento da aula de Carolina, Inácia, ao conversar com as pessoas que estavam na sala, fez um comentário acerca da deficiência física de Sarah, afirmando que achava engraçado quando a aluna utilizava a mão que não possuía as falanges mediais e distais dos dedos. Depois, pediu que a aluna fizesse o sinal de ÁGUA, rindo da situação. A garota, constrangida, fez o sinal com a outra mão. A intérprete, então, insistiu para que ela fizesse com a outra mão. A menina fez. Inácia e a outra intérprete (Izaura) riram, dizendo que achavam engraçado. A menina com expressão de tristeza e vergonha baixou a cabeça. Eu, incomodado com a situação, disse à menina: “ <i>você pode fazer o sinal com as duas mãos, você escolhe!</i> ”. E, pedi que ela fizesse o sinal novamente e a parabenizei. Ela, desta vez, sorriu. Ao término da aula, no momento em que estávamos nos despedindo, as duas bolsistas do PIBIC e eu, a aluna veio nos dar um abraço e um beijo, despedindo-se de um/a a um/a, porém, não se despediu de Inácia que logo perguntou: “ <i>não vai me beijar?</i> ”. Sarah balançou a cabeça indicando que não. Ela então tomou a bolsa que estava com a menina e disse: “ <i>vou pegar a bolsa que te dei de volta</i> ”. Após o comentário, Sarah foi ao encontro da intérprete, deu-lhe um beijo, e a bolsa foi devolvida.

Quadro 14. Situação XIV – Relação intérprete-criança Surda, envolvendo a Professora Carolina.

Nesse momento, seria fundamental que a professora Carolina interviesse nessa situação de desrespeito e violência simbólica. Para Bourdieu (1989), as relações de poder são engendradas na cultura de forma tão sutil, ao ponto de as pessoas não se aperceberem. Embora não seja o que ocorreu nesta situação, pois o poder dessa pessoa que, provavelmente, se considera “normal”, e a violência praticada por ela são expressos de forma explícita e consciente. Apesar disso, Carolina não apresentou reação ao fato. Talvez ela própria não tenha conseguido desnaturalizar algumas formas de “brincadeiras”, que passam a ser banalizadas pelas pessoas (exceto pela menina que nitidamente sofria com elas), ou então, ela também não se sintia forte o suficiente para reagir a agressões como esta, por ter sido igualmente, ao longo de sua vida, vítima delas.

A questão das diferenças dentro das diferenças vem à tona mais uma vez. Sarah sofria assédio por não possuir as falanges mediais e distais de quatro dedos de uma mão, ou seja, uma deficiência física, o que supostamente para a intérprete dificultaria a menina expressar-se plenamente em LIBRAS. A intérprete faz dessa condição física um motivo para assediá-la. É oportuno questionar: o que fazia com que uma intérprete educacional agisse dessa forma, haja vista que seu trabalho educacional deveria consistir não só em prestar um serviço às crianças Surdas, mas entender as questões que as envolvem, combatendo equívocos das representações sociais sobre elas (QUADROS, 2004)?

Neste momento, a omissão de Carolina em fazer com que a criança fosse respeitada nas suas diferenças foi questionável por ela ser a professora naquele ambiente. Contudo, no que concerne à sua condição Surda, também pode significar que a professora não estivesse empoderada o bastante para combater todo tipo de violência contra suas alunas e seus alunos.

Essa situação me remete a Perlin (2013), para quem é importante considerar que o processo de construção das identidades Surdas políticas deve ser acompanhado de uma sólida base político-cultural. É essa base que proporcionará o empoderamento Surdo e permitirá que estas pessoas assumam posturas de resistência.

Para as crianças que não participam de comunidades Surdas, como associações, igrejas, pontos de encontro, é fundamental que a escola assuma esse papel de constituição subjetiva, cultural e de cidadania, oferecendo sólidas bases para que estas crianças possam adquirir referências de sua cultura a fim de empoderar-se. Destarte, as professoras Surdas inseridas no espaço escolar podem ser esta referência política para as crianças Surdas desde que possuam esse traço político em prol de sua cultura e diferença.

Quando perguntei às professoras sobre o contato de suas alunas Surdas e seus alunos Surdos com elas, elas disseram:

[...] no futuro el@s vão ficar inteligentes, vão me copiar. “Você é professora Surda? Eu quero ser igual a você.” Por exemplo, antigamente uma aluna Surda que frequentava a escola ficava me olhando e pensava que eu era uma professora ouvinte. Ela me via fofocando, conversando com a intérprete e ficava sempre encucada, encucada, observando o tempo todo. Noutro dia, ela chegou, eu estava batendo papo, ela ficou observando e eu perguntei: “o que foi?”. Ela disse espantada: “você é Surd(aaaaa)?”. Respondi: “Sim, você pensava que eu era ouvinte? Não, eu sou Surda!” Ela ficou muito impressionada. Eu disse: “Eu sou Surda, ela é intérprete, é diferente. Você viu? É verdade!” Ela disse admirada: “você é professora? Pensava que não podia”. Eu disse: “pode sim, professora Surda pode!”. Ela ficou admirada! Faz tempo isso já, ela achou que eu era ouvinte, imagine... Nunca! El@s me percebem... No futuro el@s vão me copiar: “professora Surda? Inteligente? Eu vou estudar, estudar, estudar, vou copiá-la, no futuro vou ser igual a ela”. Porque el@s pensam que @s ouvintes são inteligentes e @s Surdos só fracassam. E quando el@s se deparam comigo: “você já tem faculdade? Na UFPB? Especialista? Já? Quero ser igual!”. El@s ficam vidrad@s, muito interessad@s. El@s ficam se lamentando: “@s ouvintes sabem português e eu não sei!” Eu digo: “nada disso! Como, se eu já estudei até na UFPB?”. E el@s ficam calad@s. El@s entendem porque que precisam me copiar para no futuro crescerem (PROFESSORA CAROLINA, 09/12/2015).

Imersas na Cultura Surda, as identidades Surdas podem emergir. Quando falo em identidades Surdas, refiro-me às identidades construídas historicamente, em constante processo de construção e reconstrução (SKLIAR; LUNARDI, 2000). Por isso, acredito que, no espaço escolar, nas relações com as alunas Surdas e os alunos Surdos, as professoras Surdas podem representar uma fonte de inspiração para seus alunos Surdos e suas alunas Surdas, não apenas a partir de identificações culturais, mas como perspectivas de vida (PERLIN, 2007), possibilidades, contrariando os discursos sociais da nossa sociedade normalizadora e excludente.

O espanto da garota, citada por Carolina, ao ver uma professora Surda, demonstra que as alunas Surdas e os alunos Surdos não enxergam as pessoas Surdas em lugares de “prestígio social”. Embora a docência seja um espaço desvalorizado socialmente, para as pessoas Surdas, esse campo tem *status* privilegiado, visto que o máximo que muitas delas têm conseguido é o espaço do trabalho subalternizado (RANGEL; STUMPF, 2012).

O papel docente pode representar, para estas crianças, não só uma possibilidade de ascender socialmente e, em especial, de incluir-se, mas uma realidade, diante da existência de professoras Surdas. Elas, mesmo tendo a sua cultura desvalorizada socialmente, conquistaram

seu “lugar no mundo”, passando a ser referência para muitas pessoas Surdas, sobretudo as mais próximas: seus alunos e suas alunas.

Carolina narrou que o fato de ela ter estudado numa universidade federal (socialmente representada como para poucas pessoas) e feito graduação e especialização significa para as crianças Surdas uma possibilidade de romper com a lógica de que somente pessoas ouvintes conseguem estas conquistas, apesar de muitas delas também se depararem com barreiras sociais que as impedem de realizar esse feito.

SITUAÇÕES	
Professora Karin	
SITUAÇÃO XV – CONDUÇÃO DE VEÍCULO (08/10/2015)	Quando a garota viu o que a professora me dizia, ela afirmou que já havia ido à casa da avó pela rodoviária, mas que não gostava de andar de ônibus. Nesse momento, Karin disse à Sofia e a Samuel que futuramente ela e ele podiam dirigir e, que, inclusive ela tinha o desejo de tirar sua habilitação de motorista. A menina voltou-se à professora dizendo que não poderia dirigir porque ela era Surda. Karin afirmou que poderia dirigir sim, pois as pessoas Surdas podiam dirigir, tirar habilitação de motorista, desde que utilizassem placa no carro para sinalizar às outras pessoas que aquele carro pertencia a uma pessoa Surda. Ela reafirmou, enfatizando mais uma vez que as pessoas Surdas podiam dirigir e que ela queria dirigir.
SITUAÇÃO XVI – MENSTRU- AÇÃO (22/10/2015)	Durante o intervalo, no qual as crianças se ausentaram da SRM, a professora contou algumas dificuldades e situações que ocorreram com alunas Surdas e alunos Surdos na escola. Segundo ela, uma destas situações envolvia uma aluna Surda que menstruara na escola e mostrara o absorvente sujo às outras crianças sem entender o que estava acontecendo. Então, ela teve de intervir dizendo que a garota não podia fazer aquilo porque era feio. Em outro momento, a menina menstruara novamente e, dessa vez, sujou a calça e ficou envergonhada, mas a professora Surda lhe explicou que aquela situação era normal, e que, às vezes, acontecia. Perguntou se a menina tinha um absorvente, mas ela não tinha. Nesse caso, a professora lhe deu um. Ao narrar isso, Karin afirmou que, nessas situações, era preciso, também, ensinar esse tipo de situação às alunas Surdas e aos alunos Surdos, pois elas e eles não compreendiam e não tinham na família quem lhes explicasse.
	Karin disse que Sofia veio confirmar com ela um determinado fato que havia ocorrido com ela (Karin). Então, a professora Surda começou a narrar a referida história. Segundo ela, um dia faltou água na escola e a direção resolveu liberar todas as pessoas. Ela, uma intérprete e um intérprete iam embora para casa, mas, assim que saíram da escola, avistaram de longe uma motocicleta com dois homens. Logo, eles se aproximaram e pararam em sua frente. Ela ficou parada sem fazer nada, pois não havia entendido o que eles queriam. Um deles desceu da motocicleta e começou a falar com ela com a arma apontada, mas ela não conseguia obviamente entender, sobretudo porque ele estava com capacete, o que a impossibilitava de fazer alguma

SITUAÇÃO XVII – ASSALTO (29/10/2015)	leitura labial. Ela permaneceu estática, com medo e sem entender o que, de fato, ele queria. Depois, a intérprete disse a ela que os bandidos queriam a sua bolsa. Nesse momento, ela permaneceu parada, sem olhar para nenhum dos lados, pois tinha receio que ele atirasse. Enquanto isso, um dos intérpretes tentou fugir, fazendo com que o assaltante percebesse e agisse rapidamente, pegando a mochila dele. O bandido, então, percebeu que Karin não compreendia o que ele dizia, o que o fez puxar bruscamente a sua bolsa, quase a levando ao chão. Durante sua narração, Sofia observava atentamente, assustada. Samuel, como de costume, chegou por volta das 15 horas e ela recapitulou o início da história para ele. Na continuação, Karin afirmou que ela e os dois intérpretes foram à polícia. O menino perguntou por que a polícia não prendera os assaltantes. Ela disse a ele que a polícia era muito fraca e não se intrometia, além de que, no dia, não tinha nenhuma viatura disponível. Depois de saber da história, Sofia e Samuel ficaram assustadas/os. Karin, então, disse a ela e a ele que, se um dia fossem assaltados/as, entregassem tudo e não reagissem.
---	--

Quadro 15. Situações XV – condução de veículo, XVI – menstruação e XVII – assalto, envolvendo a Professora Karin.

Nestas três situações, é possível verificar que a professora Surda possui papel fundamental no processo de construção de identidades de alunas Surdas e alunos Surdos, transcendendo as questões relativas à Cultura Surda. As situações demonstram que Karin participava de questões que iam além daquelas que lhe foram conferidas, ou seja, trabalhar conteúdos escolares no AEE. Ela transmitia, trocava e ampliava as experiências de vida de suas alunas e seus alunos.

Na situação XVI, a professora afirmou ter orientado uma aluna Surda no que concerne às questões de higiene pessoal. Provavelmente, pelo fato de a garota não ter estas orientações no âmbito familiar recorria à professora. Segundo Terra (2011), sobre a relação docentes-discentes Surdas/os, o contato com as/os semelhantes propicia às pessoas Surdas um sentimento de não estar só, de partilha de angústias com quem consegue compreendê-las. É provável que a própria escola também recorresse à professora para que ela auxiliasse as alunas Surdas e os alunos Surdos, pelo fato de ela ter as condições linguísticas para explicar questões que nem a família, nem as professoras e os professores ouvintes das salas comuns, conseguiam.

Terra (2011, p. 136) assegura que “o professor surdo, além de ensinar a LIBRAS, de ser alguém com quem as crianças se identificam, deve preparar os alunos para viverem na inclusão”. Essa ideia de *dever* pode ser questionada, uma vez que a própria escola não valoriza o papel das professoras Surdas nesse espaço, não sendo apenas sua função assumir o papel educacional com a criança Surda. Contudo, como apontaram as práticas das professoras

Surdas, no contexto inclusivo, essa preparação para a vida em sociedade e para a escola comum de fato vem ocorrendo, sobretudo, a partir do estabelecimento da forte relação afetiva entre elas e suas alunas Surdas e alunos Surdos nos processos educacionais, embora isso venha ocorrendo de modo “natural” e não como um dever das professoras.

No tocante à situação XVII, a professora compartilhou com sua aluna e seu aluno uma experiência que todas as pessoas estão sujeitas a passar, mas que, para as pessoas Surdas, pode ser ainda mais traumática. Ao ser assaltada, embora de modo geral estivesse compreendendo a situação por meio da percepção visual, Karin não compreendia o que o assaltante pedia. Então, isso aumentava sua vulnerabilidade frente à situação.

O que deve ser ressaltado é que Karin compartilhava das dificuldades que uma pessoa Surda enfrenta socialmente, seja na rua, na escola (como sua aluna sofreu na situação XVI), ou em qualquer outro espaço. Isso não quer dizer que esse sofrimento é desencadeado pela diferença Surda, mas pelas precárias condições que a sociedade e a cultura apresentam às pessoas Surdas.

Dessa forma, ao compartilhar essas questões com sua aluna Surda e seu aluno Surdo, Karin propicia a ela e a ele experiências que só uma pessoa Surda pode transmitir a outrem, mesmo que a situação pudesse acontecer com qualquer pessoa, como é o caso da possibilidade de um assalto (fenômeno que atinge a todas as classes sociais e espaços). Por estas questões, “a preferência de surdos em se relacionar com seus semelhantes fortalece sua identidade e lhes traz segurança. É nos contatos com seus semelhantes que eles se identificam com os outros surdos e encontram relatos, problemas e histórias semelhantes às suas” (STROBEL, 2013, p. 120).

Na situação XV, assim como na situação que a professora Carolina narrou, Karin mostrou à sua aluna as possibilidades de cidadania que uma pessoa Surda pode conquistar. A garota, possivelmente já influenciada pelo discurso normalizador imposto às pessoas Surdas, ou simplesmente por falta de acesso à informação, desacreditava que uma pessoa Surda pudesse dirigir, espantando-se quando a professora afirmou ter vontade de se tornar motorista.

O discurso de empoderamento da professora mostrou à sua aluna as diversas barreiras que o seu grupo cultural vem derrubando, a fim de se colocar enquanto sujeitos de direitos no âmbito da cidadania – o que favorece o processo de construção identitária da menina (tendo a cidadania como partícipe desse processo).

Portanto, as questões abordadas mostraram que a relação *Eu Surdo-Outro Surdo* pode favorecer a construção de identidades Surdas mais sólidas, com bases culturais “mais vivas”,

visto que é pela experiência do *Outro Surdo* que o *Eu Surdo* tem condições mais significativas de ir compreendendo a sua condição de *estar sendo* (SKLIAR, 2003) no mundo. As alunas Surdas e os alunos Surdos na relação com as professoras Surdas poderão compreender que, em meio a todas as tentativas da sociedade e da escola em fazê-las/los seguir “o caminho da normalidade”, existem outras possibilidades culturais que lhes permitem construir as suas próprias identidades a partir da sua cultura, ou seja, a partir da Cultura Surda.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, nos posicionamos sempre de modo a concordar que os procedimentos de pesquisa que adotamos, da mesma forma que os textos que escrevemos, podem ser reconstruídos, remontados, refeitos e estarão sempre abertos a acréscimos (MEYER; PARAÍSO, 2012, p. 39-40).

Com base nas discussões realizadas até aqui, os discursos proferidos e as práticas pedagógicas observadas durante esta pesquisa mostraram algumas questões relevantes acerca do papel de professoras Surdas no processo de construção de identidades de alunas Surdas e alunos Surdos.

À luz da Pedagogia Surda, isto é, pedagogia que tem a diferença Surda como sustentáculo no processo educativo, analisei os discursos e as práticas pedagógicas das professoras Surdas com alunas Surdas e alunos Surdos, buscando desvendar como os artefatos da Cultura Surda circulavam na relação entre estes pares culturais e como isso poderia influenciar na construção das identidades destes sujeitos.

Uma dessas questões refere-se ao fato de, ao se olharem, as professoras Surdas se autorrepresentam. Desse modo, as possibilidades são de que, dentre os múltiplos traços identitários e as posições que as pessoas Surdas vão assumindo ao longo de suas vidas, a diferença Surda seja um traço marcante (talvez o mais), na construção das suas identidades. Isso é reiterado por conta de em alguns dos discursos das professoras, a diferença Surda aparecer como fator desencadeador de vários outros processos de construção identitária.

É certo que as professoras Surdas participantes desta pesquisa, assim como todos os sujeitos sociais, têm suas identidades atravessadas por múltiplos discursos e, com base nas categorias identidade, diferença e alteridade, considero que são múltiplas as suas identidades. As questões de gênero, por exemplo, também constroem o que elas são e incidem sobre a sua prática pedagógica que, por conseguinte, pode influenciar a construção das identidades de suas alunas Surdas e seus alunos Surdos.

Outra questão importante que os discursos das professoras apontaram é a sua predileção em trabalharem com alunas Surdas e alunos Surdos. Isso ocorre porque, provavelmente, se sentem mais confortáveis por conta da facilidade na comunicação e na identificação cultural com seus pares. A identificação é um aspecto relevante, desencadeada pela diferença Surda, como, por exemplo, a trajetória por que passaram tanto as professoras Surdas como suas alunas e alunos: processos sociais excludentes, abandono familiar, relações de poder, dominação, *bullying*, assédio moral, má qualidade no processo escolar etc. Os dados apontaram também que o processo histórico pelo qual essas professoras passaram não

somente construiu as suas identidades, como também é tão forte ao ponto de se materializar nas práticas pedagógicas, através de exemplos narrativos e intervenções.

Essa busca de socializar as experiências com as alunas e os alunos, especialmente as relativas à diferença Surda, demonstra que as professoras Surdas contribuem para fazer circular os artefatos da Cultura Surda nos momentos didático-pedagógicos do Atendimento Educacional Especializado.

Apesar das vantagens apresentadas na situação docente em foco, os dados deixaram sobressair situações em que as relações de poder eram evidenciadas, corroborando a ideia presente nos Estudos Culturais, de que o poder é indissociável dos processos culturais (VEIGA-NETO, 2007). Os processos educacionais também o têm como basilar, como mostraram os dados em que as identidades docentes das professoras Surdas, em especial de uma, estavam em constantes negociações no AEE. De modo geral, isso também é percebido na escola, quando situações de invisibilidade do papel de professora, de colonização e de violência simbólica são evidenciadas.

Elas, na condição de o(s) Outro(s) Surdo(s), mesmo exercendo uma função legitimada que, no espaço escolar, representa poder – professoras –, eram representadas como passíveis de colonização. Essas representações eram materializadas nas formas diretas de interferência sobre suas práticas, por professoras ouvintes, e nas atitudes de discriminação, sendo, inclusive, desconsideradas como professoras e expostas a assédio moral pelas próprias colegas de trabalho – intérpretes.

Estas situações de colonização, desprestígio, violência, entre outras, incidem diretamente no processo de construção das identidades docentes das professoras Surdas e, por conseguinte, podem também desestabilizar a visão positiva que as alunas Surdas e os alunos Surdos possuem sobre elas, uma vez que presenciam os momentos de conflito e compartilham dos mesmos significados enquanto pessoas Surdas.

Por isso, é importante que, diante dessa realidade, a escola valorize estas profissionais, respeitando-as como professoras e como pessoas Surdas. Quando todas as pessoas as respeitarem e as valorizarem dessa forma, o trabalho na escola poderá ser mais profícuo, a diferença Surda será um pouco mais considerada, e, assim, elas poderão transmitir com mais veracidade a suas alunas e seus alunos a ideia de que mesmo sendo uma tarefa complexa, as pessoas diferentes podem conviver juntas com respeito e equidade.

Outro aspecto revelador nos dados foi a preocupação das professoras Surdas com o futuro de suas educandas e seus educandos. Uma das professoras, inclusive, remete-se à sua

própria história enquanto pessoa Surda, que enfrentou difíceis condições de cidadania e trabalho num mercado excludente, o qual suas alunas e seus alunos também terão de enfrentar. Desse modo, elas reconhecem seu papel na vida das alunas Surdas e dos alunos Surdos, o que reforça a importância da existência da professora Surda ou do professor Surdo, como elemento cultural e de construção das identidades, na vida destas alunas e destes alunos (PERLIN, 2007).

Ainda sob esse discurso cultural, as situações pedagógicas sinalizaram que, na relação com as professoras Surdas, as alunas Surdas e os alunos Surdos têm a oportunidade de compreender o seu lugar no mundo, entendendo que não são pessoas incapazes, deficientes, mas pessoas diferentes, que possuem uma cultura singular, sobretudo, expressa pela experiência visual e pela língua de sinais. As professoras proporcionam a suas alunas e seus alunos conhecimentos culturais, históricos e políticos acerca do seu grupo cultural, sobretudo, ao proporcionar a elas e a eles um processo de identificação com suas semelhanças, enquanto pessoas Surdas.

Outra evidência, tanto em seus discursos como em suas práticas, é a presença da língua de sinais como uma bandeira de luta das docentes Surdas no espaço escolar. Representa, também, uma das principais contribuições de seu papel nos processos educacionais de alunas Surdas e alunos Surdos, visto que é através desta língua que toda a construção identitária – em sua multiplicidade – se torna possível. Portanto, quando mediada pelas professoras Surdas, a aquisição da língua de sinais por crianças Surdas na escola ocorre associada à construção das identidades Surdas.

Segundo Quadros (2012), a aquisição da língua de sinais possibilita o empoderamento das crianças Surdas, uma vez que se torna um instrumento de autoestima e de organização pela posição política das pessoas Surdas no mundo. Ademais, com os artefatos culturais Surdos, como a LIBRAS, é possível circular a Cultura Surda em diversas esferas, sobretudo na educacional.

Além da língua de sinais, as professoras Surdas trazem exemplos que representam as experiências culturais que elas podem transmitir a suas alunas e seus alunos, isto é, a experiência visual, os costumes, a história, a LIBRAS, entre outros. Desse modo, percebo que há uma preocupação com a construção identitária de suas alunas e alunos, com base na Cultura Surda.

Concernente ao sentimento das alunas Surdas e dos alunos Surdos para com as professoras Surdas, as situações observadas e os discursos, proferidos inclusive pela mãe de

um deles, deixa transparecer que elas e eles sentem prazer em aprender a sua língua natural e imergir em sua cultura, juntamente com as professoras. Esse compartilhamento de significados entre pares Surdos permite a construção das identidades Surdas, dando real sentido aos acontecimentos, referenciado por pessoas que possuem experiências identitárias e culturais próprias.

Percebi que este processo de relação e significação cultural ia além do momento formal do AEE, fazendo dele um ponto de encontro para momentos de conversas, brincadeiras, aconselhamentos etc. São criados laços de amizade entre as professoras Surdas e as alunas e os alunos Surdos, propiciando processos educacionais ativos e interativos, enriquecendo suas identidades culturais (BONETI, 1997).

Os dados trouxeram à tona também, através do relato de uma das professoras, que as pessoas Surdas são vítimas de *bullying* e assédio moral. Quando o *bullying* ocorreu entre os próprios Surdos, a professora interveio discursivamente através da narração de suas próprias experiências, tentando mostrar o sofrimento que esse tipo de violência provoca.

No entanto, quando se tratou de intervir em situações de assédio praticadas por uma pessoa ouvinte adulta, outra professora preferiu se abster e não intervir na situação. Essa foi uma lacuna na ação da professora, pois considero ser fundamental nessas ocasiões, elas buscarem desconstruir estas representações sobre si e seus pares, para que as alunas Surdas e os alunos Surdos construam imagens positivas sobre si e seu grupo cultural, além de que possam empoderar-se e defender-se frente às situações de violência. Todavia, ressalto que estas professoras só poderão intervir nesse sentido, se também tiverem se empoderado.

Foi possível também perceber que as alunas Surdas e os alunos Surdos não veem possibilidades de as pessoas Surdas alçarem lugares socialmente prestigiados, pois, como narrou uma das professoras Surdas e observei em algumas situações, as alunas e os alunos não creem que seja possível seus pares culturais serem professoras e professores.

Destarte, na escola, o papel docente pode representar para as alunas Surdas e os alunos Surdos, possibilidades de ascensão e inclusão social, pois as professoras, embora tenham a sua cultura desvalorizada, conquistaram o seu “lugar no mundo”, passando a ser referência para muitas pessoas Surdas, sobretudo para essas crianças.

As professoras Surdas, então, possuem papel fundamental no processo de construção de identidades de alunas Surdas e alunos Surdos, por trazer à tona a cultura e a diferença Surdas, mas também por transcendê-las, ensinando conteúdos escolares e trocando

experiências de vida, partilhando inclusive, angústias que só elas, as pessoas Surdas, podem compreender.

Assim, a pesquisa mostrou que a relação entre professoras Surdas e alunas Surdas e alunos Surdos pode favorecer a construção de suas identidades de forma mais robusta, por estar baseada na Cultura Surda. As alunas Surdas e os alunos Surdos na relação com as professoras Surdas poderão compreender que, mesmo envoltas e envoltos em práticas culturais normalizadoras e padronizadoras nas relações sociais e escolares, existem outras possibilidades culturais para elas e eles, que lhes permitem construir as suas próprias identidades a partir da sua cultura.

Nesse sentido, é imprescindível que esse processo de construção de identidades seja fortalecido em ambientes verdadeiramente bilíngues, portanto, em escolas em que a Pedagogia Surda seja priorizada, através de um currículo para as diferenças; a Cultura Surda permeie permanentemente os conteúdos escolares; o trabalho de professoras Surdas e professores Surdos com formação adequada seja priorizado e valorizado; sejam utilizadas a língua de sinais e a língua portuguesa, como primeira e segunda línguas, respectivamente; as/os profissionais ouvintes pertencentes ao quadro escolar conheçam bem a cultura das pessoas Surdas, sabendo língua de sinais, sua história, sendo sensíveis em reconhecer as diferenças entre elas e eles, de modo que as/os respeitem e contribuam para que seus direitos, identidades, alteridades e diferenças sejam preservados e valorizados.

Todavia, enquanto um espaço como esse não se materializa em locais como João Pessoa-PB, onde o discurso da inclusão de pessoas Surdas nas escolas comuns prevalece, é preciso que sejam valorizadas as microiniciativas que visam – mesmo quando o propósito não é claramente esse – o fortalecimento da Cultura Surda: aquisição da língua de sinais, o empoderamento Surdo, a construção de identidades Surdas, entre outras, como vem ocorrendo em algumas escolas comuns dessa capital.

Nesse caso, mesmo considerando que o ideal seria a implementação de uma escola bilíngue, essa iniciativa precisa ser valorizada porque o trabalho de professoras Surdas e professores Surdos com o ensino de LIBRAS nas salas comuns e com o Atendimento Educacional Especializado, por exemplo, contribui para a construção das identidades das crianças Surdas. No AEE, esse processo é ainda mais potencializado, na relação direta entre as professoras Surdas e as alunas Surdas e alunos Surdos, pois as professoras trabalham com atenção especial aos processos culturais e acadêmicos das/os estudantes, contribuindo dessa forma para o seu desenvolvimento pleno.

Em termos de pesquisas, a partir das questões levantadas neste estudo, outras podem ser investigadas, a exemplo de: como vem ocorrendo o ensino de LIBRAS desenvolvido por professoras Surdas e professores Surdos nas salas comuns? Por que apenas mulheres, de fato, desenvolvem a função de professoras do AEE? – focalizando, nesse caso, as relações de gênero. Quais são os discursos e relações de poder que envolvem o trabalho de professoras Surdas e professores Surdos na escola inclusiva? As professoras Surdas possuem formação adequada para atuarem no AEE, considerando que algumas desenvolvem os três momentos didático-pedagógicos orientados pelo MEC? Entre outras.

À guisa de uma conclusão contingencial, considero que o processo de construção de identidades Surdas ocorre, de fato, quando há a oportunidade de os sujeitos Surdos conhecerem o universo da Cultura Surda. Nesse caso, na escola inclusiva, a única chance disso estar ocorrendo potencialmente é através da relação entre as professoras Surdas e alunas Surdas e alunos Surdos, pois o papel delas tem sido de canal de circulação da Cultura Surda nesse espaço – espaço baseado na cultura ouvinte, diga-se de passagem. É com as professoras Surdas que as alunas Surdas e os alunos Surdos têm a oportunidade de aprender a sua língua, a sua cultura e construir as suas identidades Surdas.

REFERÊNCIAS

ALBRES, Neiva A. **Relações dialógicas entre professores surdos sobre o ensino de Libras**. 2014. 305 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP.

ANDRADE, Fernando C. B. Mais perguntas, outras respostas! In: ANDRADE, Fernando C. B.; GONÇALVES, Catarina C. (Orgs.). **Estudos Culturais da Educação**: questões abertas. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2015. p. 5-8.

ANJOS, Hildete P.; BRANDÃO, Ingrid F. G. P.; SOUSA, Iselene L. Gênero, identidade e educação especial: histórias de professoras. **Revista Cocar**. Belém-PA, Edição Especial, N.1, p. 229-247, (jan-jul) 2015.

AVILÉS MARTÍNEZ, José M. **Bullying**: guia para educadores. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2011.

BAUER, Martin W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: _____; GASKELL, George (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto**: imagem e som: um manual prático. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 64-89.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Tradução: Myriam Ávila, Eliana L. L. Reis, Gláucia, R. Gonçalves. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

BONETI, Rita V. F. O papel da escola na inclusão social do deficiente mental. In: MANTOAN, Maria T. E. **A integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 1997. p. 167-173.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: DIFEL, 1989.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos**. Bioética 1996, 4(2), Supl:15-25.

_____. **Decreto de 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. Brasília-DF: MEC, 2005.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC; SEEP; 2008.

CAMATTI, Liane. **A emergência do sujeito pedagógico surdo no espaço de convergência entre comunidade e escola de surdos**. 2011. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria-RS.

CARVALHO, Daniel J. **Não basta ser surdo para ser professor:** as práticas que constituem o ser professor surdo no espaço da inclusão. 2016. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória-ES.

CARVALHO, Maria E. P. Modos de educação, gênero e relações escola-família. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas. Impresso), São Paulo, v. 34, n.121, p. 41-58, 2004.

_____. Unidade II: tipos de pesquisa, métodos e técnicas de investigação em educação. In: BRENNAND, Edna G. G.; BEZERRA, Leblam T. S. (Orgs.). **Trilhas do aprendente**. v. 5. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2009. p. 180-197.

COSTA, Marisa V. Estudos Culturais – para além das fronteiras disciplinares. In: _____. (Org.). **Estudos Culturais da Educação**. Porto Alegre: EdUFRGS, 2000. p. 13-36.

_____. Uma agenda para jovens pesquisadores. In: _____ (Org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007. p. 139-153.

_____; SILVEIRA, Rosa M. H.; SOMMER, Luís H. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23. p. 36-61, 2003.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Cecília S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 51-66.

CURY, Carlos R. J. Graduação/Pós-Graduação: a busca de uma relação virtuosa. **Edu. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 777-793, out. 2004.

DAMÁZIO, Mirlene F. M. **Atendimento Educacional Especializado**. Pessoa com surdez. Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado. Brasília-DF: SEESP/SEED/MEC, 2007.

DENZIN; Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In:_____; _____. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DIZEU, Liliane C. T. B.; CAPORALI, Sueli A. A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 583-597, Maio/Ago. 2005.

DORZIAT, Ana. Educação especial e inclusão escolar (prática e/ou teoria). In: DECHICHI, Claudia; SILVA, Lázara C. (Orgs.). **Inclusão escolar e educação especial: teoria e prática na diversidade**. Uberlândia: EDUFU, 2008. p. 21-36.

_____. **O Outro da educação: pensando a surdez com base nos temas Identidade/Diferença, Currículo e Inclusão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. – (Coleção Educação Inclusiva).

_____. Políticas e práticas pedagógicas inclusivas na perspectiva do currículo para as diferenças. In: PEREIRA, Maria Z. C. et. al. (Org.). **Diferença nas políticas de currículo**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2010, p. 117-130.

_____. Sugestões docentes para melhorar o ensino de surdos. **Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas)**, Campinas, v. 1, n.108, p. 183-198, 1999.

_____. ARAÚJO, Joelma R. O intérprete de língua de sinais no contexto da educação inclusiva: o pronunciado e o executado. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 3, p. 391-410, Jul.-Set., 2012.

DUSCHATZKY, Silvia; SKLIAR, Carlos. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Orgs.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Tradução de Semíramis Gorini da Veiga. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 119-138.

ESCOSTEGUY, Ana C. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz T. (Org.). **O que é, afinal, estudos culturais?** Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. 4. ed. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2010. p. 133-166.

FLEURI, Reinaldo M. Educação intercultural: a construção da identidade e da diferença nos movimentos sociais. **Perspectiva**, Florianópolis, v.20, n. 02, p. 405-423, jul./dez. 2002.

_____. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 16-35, maio/jun/jul/ago. 2003.

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

FORMOZO, Daniele P. **Discursos sobre pedagogias surdas**. 2013. 159 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas. Pelotas-RS.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 14. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault – Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

FRANCO, Telma. **Bullying contra surdos: a manifestação silenciosa da resiliência**. Curitiba: Appris, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GARCIA, Maria M. A.; HYPOLITO, Álvaro M.; VIEIRA, Jarbas S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, v.31 n.1, pp.45-56, São Paulo, jan./mar. 2005.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W.; _____. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 64-89.

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

GIANINI, Eleny. **Professores surdos de Libras: a centralidade de ambientes bilíngues em sua formação**. 2012. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal-RN.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. 1. reimp. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

INEP. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro: com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007**. Brasília-DF, 2007.

_____. **Microdados Censo Escolar 2012**. Brasília, 2012. Disponível em: ftp://ftp.inep.gov.br/microdados/micro_censo_escolar_2012.zip. Acessado em 29 de janeiro de 2016.

KLEIN, Madalena. Cultura Surda e Inclusão no mercado de trabalho. In: THOMA, Adriana S.; LOPES, Maura C. **A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004. p. 83-99.

_____.; FORMOZO, Daniele. Gênero e surdez. **Reflexão e Ação**, v. 15, p. 100-112, 2007.

LACERDA, Cristina B. F. O intérprete de Língua Brasileira de Sinais (ILS). In: LODI, Ana C. B.; MÉLO, Ana D. B.; FERNANDES, Eulália (Orgs.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 247-287.

LANE, Harlan. **A máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada**. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

LEITE, Tarcísio A. **O ensino de segunda língua com foco no professor: história oral de professores surdos de Língua de Sinais Brasileira**. 2004. 250 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Língua Inglesa e Literaturas Inglesa e Norte-Americana, Universidade de São Paulo, São Paulo-SP.

LIMA, Niédja M. F. A inclusão escolar de surdos: o dito e o feito. In: LODI, Ana C. B.; MÉLO, Ana D. B.; FERNANDES, Eulália (Orgs.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 303-332.

LODI, Ana C. B.; HARRISON, Kathryn M. P.; CAMPOS, Sandra R. L. Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades do contexto educacional. In: LODI, Ana C. B.; MÉLO, Ana D. B.; FERNANDES, Eulália (Orgs.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 11-24.

LOPES, Maura C. Relações de poderes no espaço multicultural da escola para surdos. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013. p. 103-119.

_____. **Surdez & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LOURO, Guacira L. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LUNARDI, Márcia L. Cartografando Estudos Surdos: currículo e relações de poder. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013. p. 155-165.

MACHADO, Paulo C. **Diferença cultural e educação bilíngue**: as narrativas dos professores surdos sobre questões curriculares. 2009. 155 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis-SC.

MARCONI, Marina A.; LAKATOS, Eva M. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 7. ed. 7. reimp. São Paulo: Atlas, 2012.

MARTINS, Evandro S. A etimologia de alguns vocábulos referentes à educação. **Olhares & Trilhas**, Uberlândia, Ano VI, n. 6, p. 31-36, 2005.

MARTINS, Mônica A. L. **Relação professor surdo/alunos surdos em sala de aula**: análise das práticas bilíngues e suas problematizações. 2010. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba-SP.

MATTELART, Armand; NEVEU, Érik. **Introdução aos estudos culturais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MEYER, Dagmar E.; PARAÍSO, Marlucy A. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou sobre como fazemos nossas investigações. In: _____; _____ (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 15-22.

MIRANDA, Wilson O. **A experiência e a pedagogia que nós surdos queremos**. 2007. 147 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS.

MOREIRA, Antonio F. B. Currículo e Estudos Culturais: tensões e desafios em torno das identidades. In: SILVEIRA, Rosa M. H. (Org.). **Cultura, poder e educação**: um debate sobre estudos culturais em educação. Canoas: Ed. ULBRA, 2005. p. 123-143.

MÜLLER, Cristiane R. **Professor surdo no ensino superior**: representações da prática docente. 2009. 63 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria-RS.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A.; GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: Uma introdução. In: SILVA, Tomaz T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 7-37. (Coleção Estudos Culturais em Educação).

NOVAES, Edmarcius C. **Surdos: educação, direito e cidadania**. 2. ed. Rio de Janeiro: Walk Ed., 2014.

PAIVA, Selênia M. F. **Construção da identidade de um professor surdo**. 2010. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação). – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza-CE.

PARAÍSO, Marlucy A. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar E.; PARAÍSO, Marlucy A. (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 23-45.

PEREIRA, Maria C. C. Papel da língua de sinais na aquisição da escrita por estudantes surdos. In: LODI, Ana C. B.; MÉLO, Ana D. B.; FERNANDES, Eulália (Orgs.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012. 235-246.

PERLIN, Gladis. Identidade surda e currículo. In: SKLIAR, Carlos; LACERDA, Cristina B. F.; GÓES, Maria C. R. (Orgs.). **Surdez: processos educativos e subjetividade**. São Paulo: Editora Lovise, 2000. p. 23-28.

_____. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013. p. 51-74.

_____. O lugar da cultura surda. In: THOMA, Adriana; LOPES, Maura C. (Orgs.). **A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004, p. 73-82.

_____; MIRANDA, Wilson. Surdos: o narrar e a política. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 05, p. 217-226, 2003.

_____; QUADROS, Ronice M. Ouvinte: o outro do ser surdo. In: QUADROS, Ronice M. (Org.). **Estudos Surdos I**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006. p. 166-185.

PRODANOV, Cleber C.; FREITAS, Ernani C. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUADROS, Ronice M. Alfabetização e o ensino da língua de sinais. **Textura (Canoas)**, Canoas, n.3, p. 53-62, 2000.

_____. O “BI” em bilinguismo na educação de surdos. In: LODI, Ana C. B.; MÉLO, Ana D. B.; FERNANDES, Eulália (Orgs.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 187-200.

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

RANGEL, Gisele M. M.; STUMPF, Marianne R. A pedagogia da diferença para o surdo. In: LODI, Ana C. B.; MÉLO, Ana D. B.; FERNANDES, Eulália (Orgs.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 113-124.

REBOUÇAS, Larissa S. **A prioridade dos docentes surdos para ensinar a disciplina Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) nas instituições de ensino superior após o decreto 5.626/2005**. 2009. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador-BA.

REIS, Flaviane. **Professor surdo: a política e a poética da transgressão pedagógica**. 2006. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis-SC.

_____. Professores Surdos: Identificação ou Modelo? In: QUADROS, Ronice M.; PERLIN, Gladis (Orgs.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007. p. 86-99.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

ROMÁRIO, Lucas. Perspectivas masculinas de atuação na Educação Infantil: o que pensam os homens que cursam Pedagogia? In: DIAS, Alfrancio F.; SANTOS, Elza F.; CRUZ, Maria H. S. (Org.). **Gêneros, feminismos, poderes e políticas públicas: investigações contemporâneas**. 1. ed. Campina Grande: Realize Eventos Científicos e Editora, 2016, p. 3082-3092.

ROSA, Fabiano S. **Literatura Surda: o que sinalizam professores surdos sobre livros digitais em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS**. 2011. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas-RS.

SÁ, Nídia R. L. **Cultura, poder e educação de surdos**. São Paulo: Paulinas, 2006. – (Coleção pedagogia e educação).

SACKS, Oliver W. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SANTOS, Boaventura S. **Um discurso sobre as ciências**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Lara F. **O instrutor surdo em uma escola inclusiva bilíngüe: sua atuação junto aos alunos surdos no espaço da oficina de Língua Brasileira de Sinais**. 2007. 80 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba-SP.

SCOTT, Joan W. Deconstructing equality-versus-difference: or the uses of poststructuralist theory for feminism. **Feminist Studies**, v. 14, nº 1, Spring, p. 33-50, 1999.

SCREMIN, Paula X. **A formação dos professores surdos: verdades produzidas na Revista Espaço**. 2012. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul-RS.

SILVA, Bianca G. **Memória e narrativas surdas: o que sinalizam as professoras sobre sua formação?** 2012. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação). – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas-RS.

SILVA, Marília P. M. **Reflexões sobre identidade e surdez: aspectos pedagógicos e interacionais da interlocução de uma professora surda com alunos ouvintes**. 2006. 143 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP.

SILVA, Tomaz T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 73- 102.

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. 2. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA, Vilmar. **A política da diferença: educadores-intelectuais surdos em perspectiva**. 2009. 184 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis-SC.

SILVEIRA, Carolina H. **O currículo de língua de sinais na educação de surdos**. 2006. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis-SC.

SILVEIRA, Rosa M. H. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: COSTA, Marisa V. **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007. p. 117-138.

SKLIAR, Carlos. Abordagens sócio-antropológicas em educação especial. In: _____. (Org.). **Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 7-20.

_____. Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: _____. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013. p. 7-32.

_____. **Pedagogia (improvável) da diferença**. E se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____; LUNARDI, Márcia L. Estudos Surdos e Estudos Culturais em Educação: um debate entre professores ouvintes e surdos sobre currículo escolar. In: LACERDA, Cristina B. F.; GÓES, Maria C. R. (Orgs.). **Surdez: processos educativos e subjetividade**. São Paulo: Editora Lovise, 2000. p. 11-22.

SOARES, Fabiana M. R. O (não) ser surdo em escola regular: um estudo sobre a construção da identidade. In: LODI, Ana C. B.; MÉLO, Ana D. B.; FERNANDES, Eulália (Orgs.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012. 105-112.

SOUZA, Regina M. S. O professor intérprete de língua de sinais em sala de aula: ponto de partida para se repensar a relação ensino, sujeito e linguagem. **Educação Temática Digital**, Campinas, p. 154-170, 2007.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 3. ed. rev. Florianópolis: Editora da UFSC, 2013.

TERRA, Cristiane L. **O processo de constituição das identidades surdas em uma escola especial para surdos sob a ótica das três ecologias**. 2011. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) – Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande-RS.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, Marisa V. (Org.). **Estudos Culturais em educação**: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema... – Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000. p. 37-69.

_____. Olhares... In: COSTA, Marisa V. (Org.). **Caminhos investigativos I**: novos olhares na pesquisa em educação. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007a. p. 23-38.

_____. Paradigmas? Cuidado com eles! In: COSTA, Marisa V. (Org.). **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007b. p. 35-47.

VIEIRA-MACHADO, Lucienne M. C. **Os surdos, os ouvintes e a escola**: narrativas, traduções e histórias capixabas. Vitória: EDUFES, 2010.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz T. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 7- 72.

APÊNDICES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Prezado(a) Senhor(a):

A pesquisa intitulada “*Pedagogia Surda: o papel de professoras Surdas na construção de identidades de alunas Surdas e alunos Surdos*” trata do desenvolvimento de projeto que subsidie a iniciativa de investigação de elementos presentes no processo educacional de professores/as surdos com o fim de desenvolver processos educacionais mais adequados às crianças surdas e contribuir para a construção de sua identidade. Será desenvolvida pelo mestrando *Lucas Romário da Silva*, aluno regularmente matriculado (Nº de matrícula 2015109502) no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do Centro de Educação (CE), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), sob a orientação da professora Dra. Ana Dorziat Barbosa de Mélo.

O estudo terá por objetivo *investigar o papel de professoras Surdas na construção de identidades de alunas Surdas e alunos Surdos, a partir de seus discursos e práticas pedagógicas*. Esperamos, com isso, contribuir para a produção de conhecimentos na área e subsidiar leituras apropriadas para o desenvolvimento de uma educação adequada às necessidades dos alunos em questão.

Para tanto, solicitamos a sua colaboração como participante direto do projeto, como alvo de observações e entrevistas, como também a sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos e publicar em revista científica, mantendo em sigilo seu nome e o dos demais sujeitos envolvidos. Esclarecemos que esta pesquisa não oferece riscos para sua saúde física e mental, muito embora possa, como todo projeto que envolve seres humanos, ocasionar algum desconforto não previsível.

Esclarecemos ainda que sua participação, como sujeito nesta investigação, é voluntária, estando, portanto, desobrigado a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolva a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano pessoal e/ou profissional.

O pesquisador estará à disposição para os esclarecimentos necessários em qualquer etapa da pesquisa.

Em caso de concordância com o exposto, solicitamos que assine o presente termo, como forma de declarar que: ¹foi devidamente esclarecido, ²consente participar da pesquisa, ³autoriza a publicação da mesma e ⁴está ciente que receberá uma cópia deste documento.

Atenciosamente,

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura do Participante da Pesquisa
ou Responsável Legal

Assinatura da Testemunha

Contatos: [Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo]

-*Lucas Romário da Silva* / telefone (83) 99661-4228 / E-mail: lukas_ro_mario@hotmail.com – UFPB/CE/PPGE
-Comitê de Ética em pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba/Campus I/Cidade Universitária/CEP: 58051-900/bloco: Arnaldo Tavares, sl 812. Telefone: (83)3216-7791/e-mail: eticaccsufpb@hotmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Estou realizando uma pesquisa de Mestrado em Educação junto aos/as professores/as Surdos/as da Rede Municipal de Educação de João Pessoa-PB, e meu objetivo é investigar o papel de professoras Surdas na construção de identidades de alunas Surdas e alunos Surdos. Para isso, conto com sua gentileza em responder o questionário abaixo, ressaltando que a pessoa informante não será identificada. Caso precise de interpretação para Libras ou queira responder em Libras para que eu anote, assim o faremos.

Desde já agradecemos sua atenção e participação!

Mestrando: Lucas Romário da Silva

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Dorziat

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA
PEDAGOGIA SURDA: O PAPEL DE PROFESSORAS SURDAS NA CONSTRUÇÃO DE
IDENTIDADES DE ALUNAS SURDAS E ALUNOS SURDOS

Sexo: () Masculino () Feminino

Idade: _____

Nível de escolaridade (caso seja graduado/a, não precisa indicar a instituição e ano de conclusão do Ens. Médio).

() Ensino Médio Ano de conclusão: _____ Instituição: _____

() Graduação

Curso 1: _____ Ano de conclusão: _____ Instituição: _____

Curso 1: _____ Ano de conclusão: _____ Instituição: _____

() Especialização

Curso 1: _____ Ano de conclusão: _____ Instituição: _____

Curso 1: _____ Ano de conclusão: _____ Instituição: _____

() Mestrado

Área: _____ Ano de conclusão: _____ Instituição: _____

() Doutorado

Área: _____ Ano de conclusão: _____ Instituição: _____

Há quantos anos atua como professor/a de Libras? _____

Já atuou como professor/as de outra área? Qual? _____

Há quanto tempo trabalha na escola em que atua? _____

Qual vínculo empregatício? () Concursado/a () Prestador/a de serviços () Voluntário/a

Trabalha em outra instituição? () Sim () Não

Em caso afirmativo: Instituição: _____ Função: _____

Qual a sua carga horária de trabalho semanal? _____ horas

Dias em que trabalha: Manhã: () Segunda () Terça () Quarta () Quinta () Sexta

Tarde: () Segunda () Terça () Quarta () Quinta () Sexta

Você é uma pessoa Surda: () Pré-linguístico/a () Pós-linguístico/a

Em ambos os casos, informe a causa da surdez: _____

Caso seja uma pessoa Surda pós-linguística, indique com que idade você perdeu a audição: _____

Você é oralizado/a? () Sim () Não

Em caso afirmativo, indique como foi oralizado/a: _____

Sua família sabe Libras? () Sim () Não

Em caso afirmativo, qual o parentesco?

() Pai () Mãe () Esposo/a () Filho/s () Filha/s () Irmã/Irmão () Outros

Outros

Há mais alguma pessoa em sua família que é Surda?

() Sim () Não

Em caso afirmativo, quantas e qual o parentesco? _____



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO
LINHA DE PESQUISA: ESTUDOS CULTURAIS DA EDUCAÇÃO

Projeto: PEDAGOGIA SURDA: o papel de professoras Surdas na construção de identidades de alunas Surdas e alunos Surdos

Pesquisador: Lucas Romário da Silva

Orientadora: Prof.^a Dra. Ana Dorziat

ROTEIRO DE ENTREVISTAS

- 1 Como se vê como pessoa?
- 2 Como se vê como profissional?
- 3 Como descreve sua atividade/função na escola?
- 4 Destaque pontos positivos da sua participação no AEE.
- 5 Destaque pontos negativos da sua participação no AEE.
- 6 Há alguma diferença entre a função que exerce e a dos/as demais profissionais? Qual(is)?
- 7 Como vê a sua relação com os/as demais profissionais da escola?
- 8 Sente-se preparado/a para exercer a função no AEE? Por quê?
- 9 Como vê sua relação com os/as alunos/as?
- 10 Quais aspectos devem ser priorizados no trabalho com alunos/as Surdos/as?

ANEXOS



PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
DIRETORIA DE GESTÃO CURRICULAR
DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO ARTICULAÇÃO E AVALIAÇÃO
COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Termo de Autorização

João Pessoa, 06 de Agosto de 2015

Coordenadora da Educação Especial
Maria do Socorro Belarmino de Sousa

Ilma Senhora,

Ao cumprimentá-la solicitamos os bons préstimos de Vossa Senhoria para que autorize, conforme documentação em anexo, o mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba-UFPB, Lucas Romário da Silva, matrícula 2015109502, realizar pesquisa acadêmica nesta EMEF junto a pais, professores e estudantes surdos.

Certos de contar com sua compreensão, com agradecimentos e renovados votos de estima e consideração, subscrevemo-nos.

Respeitosamente,

Maria do Socorro B. de Souza
Coordenadora da Ed. Especial
MAT-25849-1

Maria do Socorro Belarmino de Souza
Coordenadora de Educação Especial

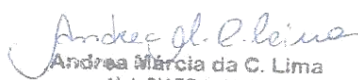


UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

CERTIDÃO

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou por unanimidade na 3ª Reunião realizada no dia 28/04/2016, o Projeto de pesquisa intitulado: **“A CULTURA DO OUTRO TAMBÉM É MINHA: RELAÇÕES EDUCACIONAIS ENTRE PROFESSORES E ALUNOS SURDOS E SUA IMPORTÂNCIA PARA CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES”**, do pesquisador Lucas Romário da Silva. Prot. nº 0116/16. CAAE: 55165416.0.0000.5188.

Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à apresentação do resumo do estudo proposto à apreciação do Comitê.


Andrea Márcia da C. Lima
Mat. SIAPE 1117510
Secretária do CEP-CCS-UFPB