

O papel da língua de sinais e de professoras surdas na construção de identidades de crianças surdas

The role of sign language and deaf teachers in the construction of identities of deaf children

El papel de la lengua de señas y de profesoras sordas en la construcción de identidades de niños sordos

Lucas Romário – Universidade Federal da Paraíba
Ana Dorziat – Universidade Federal da Paraíba

RESUMO

Este artigo discute o papel da língua de sinais e de professoras surdas em processos educacionais que envolvem crianças surdas de escolas públicas de Ensino Fundamental de João Pessoa-PB, Brasil. Com base nos Estudos Culturais, nos Estudos Surdos e na abordagem qualitativa realizamos observações de situações pedagógicas e entrevistas semiestruturadas com professoras surdas, atuantes no Atendimento Educacional Especializado (AEE), para obtenção dos dados. As análises mostraram que a língua de sinais e o papel das professoras surdas nos processos educacionais têm grande representatividade na construção identitária das crianças surdas, pelo fato de contribuírem para o seu desenvolvimento educacional, pessoal e social, enfim, de cidadania.

Palavras-chave: língua de sinais; construção de identidades; professoras surdas; crianças surdas.

ABSTRACT

This paper discusses the role of sign language and deaf teachers in educational processes involving deaf children from public elementary schools in João Pessoa-PB, Brazil. Based on the Cultural Studies, the Deaf Studies and the qualitative approach we made observations of pedagogical situations and conducted semi-structured interviews with deaf teachers, who work in the Specialized Educational Service (SES), in order to obtain data. The analyses showed that the sign language and the role of deaf teachers in the educational processes have great representativeness in the identity construction of deaf children because they contribute to their educational, personal and social development, therefore, of citizenship.

Keywords: sign language; construction of identities; deaf teachers; deaf children.

RESUMEN

Este artículo discute el papel de la lengua de señas y de profesoras sordas en procesos educativos que involucran a niños sordos de escuelas públicas de enseñanza primaria de João Pessoa-PB, Brasil. Con base en los Estudios Culturales, en los Estudios Surdos y con enfoque cualitativo realizamos observaciones de situaciones pedagógicas y entrevistas semiestruturadas con profesoras surdas, actuantes en la Asistencia Educacional Especializada (AEE), para la obtención de los datos. Las análisis mostraron que la lengua de señas y el papel de las

profesoras sordas en los procesos educativos tienen gran representatividad en la construcción identitaria de los niños sordos, por el hecho de contribuir a su desarrollo educativo, personal y social, en fin, de ciudadanía.

Palabras-clave: lengua de señas; construcción de identidades; professoras sordas; niños sordos.

Introdução

Os processos educacionais, no arcabouço teórico dos Estudos Culturais e dos Estudos Surdos, precisam ser pensados para além de conteúdos programáticos estáticos. É fundamental que eles envolvam, sobretudo, os aspectos culturais que permeiam a vida social, os quais estão indissolivelmente ligados às identidades. Esse é um desafio a ser enfrentado, haja vista as tradições cartesianas que teimam em se impor no campo educacional, ainda mais quando o foco das atenções é o grupo de pessoas surdas, fortemente marcado por concepções clínicas cristalizadas.

Apesar dessa tradição clínica, é possível notar que, nas últimas décadas, com a valorização da língua de sinais, têm sido impulsionados estudos que buscam enfatizar construções identitárias mais próximas às questões culturais, aspecto por muito tempo silenciado, quando se tratava dessa comunidade. Partimos da suposição de que a ênfase na construção das identidades surdas, na maioria das vezes, é procrastinada pelo fato de a maior parte das crianças surdas pertencer a famílias ouvintes, o que faz com que tais crianças se relacionem tardiamente com outras pessoas surdas.

O modelo clínico tradicional, baseado na relação de identificação das pessoas surdas com as ouvintes, embora tenha perdido espaço com a valorização da língua de sinais, voltou a se fortalecer no Brasil, nos últimos anos, com a adoção da inclusão dessas pessoas nas escolas comuns. Uma das causas da retomada foi o distanciamento entre as pessoas surdas, que deixaram de interagir entre elas nas escolas especiais para se isolarem em diferentes escolas comuns. Esse distanciamento pode, inclusive, ter dificultado a aquisição e o desenvolvimento da língua de sinais nas crianças surdas.

Considerando essa realidade, a presença de uma professora surda e/ou de um professor surdo no ambiente escolar é de suma importância para o desenvolvimento de alunas surdas e alunos surdos, além de ser essencial para o autoconhecimento dessas crianças.

Sobre essa temática, destacamos alguns estudos, muitos deles produzidos por pesquisadoras surdas e pesquisadores 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).

Os trabalhos destacados sinalizam, em síntese, a importância da presença e do trabalho de professoras surdas e professores surdos na educação de crianças surdas, com base na Pedagogia Surda: construída com princípios epistemológicos da Pedagogia da Diferença, ancorada no campo dos Estudos Culturais. Para as autoras e os autores, a construção de identidades de crianças surdas depende, imprescindivelmente, da relação entre pares surdos, assinalando a figura da professora surda e do professor surdo como fundamental para as elaborações culturais, sociais e escolares dessas crianças. Tais autoras e autores argumentam a favor de que, na relação com alunas surdas e alunos surdos, as professoras surdas e os professores surdos podem ser referências culturais que dão base à construção de identidades surdas, contribuindo para o empoderamento dessas alunas e desses alunos.

Com base nesse pressuposto, trazemos neste texto um recorte de uma pesquisa de dissertação de Mestrado em Educação¹, que teve como objetivo investigar o papel de professoras surdas, atuantes no Atendimento Educacional Especializado (AEE), na construção de identidades de alunas surdas e alunos surdos, a partir de seus discursos e práticas pedagógicas. Neste texto focaliza-se o papel da língua de sinais e de professoras surdas na construção identitária de crianças surdas.

Trilhando caminhos metodológicos

Esta pesquisa foi desenvolvida com base na abordagem qualitativa (DENZIN; LINCOLN, 2006), por entendermos que apresenta estreita relação com os princípios dos Estudos Culturais, ao propor estabelecer uma postura crítica, entrelaçando, ao fenômeno educacional, vários aspectos: culturais, sociais, identitários, políticos, ideológicos etc.

Com base nos Estudos Culturais e nos Estudos Surdos, seguimos orientações metodológicas de escape às forças positivistas na produção do conhecimento, por considerar que esse paradigma não acompanha as demandas atuais. As pesquisas desenvolvidas na perspectiva dos Estudos Culturais e dos Estudos Surdos permitem que diversos caminhos sejam percorridos, conduzindo as investigações de forma mais flexível, diferentemente da abordagem positivista. Ademais, a prioridade deixa de ser o método, passando a ser o *corpus* da produção de significados.

¹ Pesquisa financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

Concernente à metodologia deste estudo, embora ela estivesse aberta a outras possibilidades, utilizamos, para a análise dos dados, princípios da análise de conteúdo, mesmo correndo o risco – até propositadamente – de não corresponder a todos os critérios exigidos pelo método, visto que pretendíamos ir criando o nosso próprio percurso metodológico (COSTA, 2007). Conforme 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”.

Como técnicas, utilizamos: a entrevista semiestruturada, que é muito utilizada nas pesquisas qualitativas, por ser considerada uma “arena de significados” (SILVEIRA, 2007), ou seja, uma técnica permeada por significados e, quando compreendida como tal, possibilita à pesquisa o afastamento do ranço positivista, que propõe a revelação de determinadas “verdades”; e observações não participantes (RICHARDSON, 1999), que foram realizadas de forma articulada com as entrevistas, na busca de identificar, na prática das professoras surdas, pistas que corroborassem ou contradissem seus discursos. Para fins deste texto, as observações foram sintetizadas em uma situação pedagógica, que caracterizasse o uso da língua de sinais na realidade pedagógica de crianças surdas e professoras surdas.

A pesquisa dedicou-se a investigar, portanto, o trabalho de três professoras surdas que atuavam no Atendimento Educacional Especializado (AEE) de escolas públicas de Ensino Fundamental (EF) de João Pessoa-PB, denominadas com os pseudônimos *Karin*, *Carolina* e *Gladis*². Elas tinham, respectivamente, 29, 27 e 43 anos, ensinavam Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) havia sete anos (em média), eram participantes da comunidade surda, defensoras da língua de sinais e da cultura surda e, atuavam, também, nas salas de aula comuns, ensinando LIBRAS a crianças surdas e ouvintes.

Além das professoras surdas, participaram da pesquisa: as alunas *Sofia* (dez anos, 4º ano do EF), *Sabrina* (sete anos, 2º ano do EF) e *Sarah* (oito anos, 3º ano do EF); o aluno *Samuel* (onze anos, 5º ano do EF); e uma professora ouvinte do AEE, *Olívia*, é citada durante a entrevista.

Vale salientar que foram realizados todos os procedimentos éticos para o desenvolvimento da pesquisa, sendo avaliada e aprovada pelo Comitê de Ética da

² Esses nomes foram escolhidos em homenagem às professoras surdas, Karin Strobel, Carolina Hessel Silveira e Gladis Perlin, por suas contribuições teóricas e defesa da importância de docentes surdas e surdos nos processos educacionais de crianças surdas.

Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Ademais, solicitamos aos sujeitos a assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE).

A língua de sinais e as professoras surdas

O domínio linguístico, algo tão importante para a inserção/inclusão social e para o desenvolvimento cognitivo de qualquer ser humano, acontece de forma natural nas crianças ouvintes que vivem em ambientes sonoros e estão inseridas numa cultura oral. Entre crianças surdas, muitas vezes, a realidade é bem diferente. Como já mencionado, a maioria delas pertence a famílias ouvintes que, geralmente, não dominam a língua de sinais. Para que elas tenham um desenvolvimento linguístico equivalente ao das crianças ouvintes, é essencial o seu contato cultural com outras pessoas surdas, viabilizando-se, assim, o acesso à língua de sinais – uma língua gesto-visual.

Atualmente, com o processo de inclusão de pessoas surdas em escolas comuns, em geral, as alunas surdas e os 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). Contudo, quando há mais de uma criança surda no espaço escolar, especialmente se já forem usuárias da 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 um critério importante para que a criança surda estabeleça uma relação mínima em sua língua natural, embora a ausência de imersão na cultura surda ainda possa provocar dificuldades no desenvolvimento linguístico, como mostra a situação a seguir:

Quadro 1: Situação pedagógica – desenvolvimento linguístico

Professora Carolina
A professora surda, querendo demonstrar o que as suas duas alunas sabiam e a dificuldade de uma delas em relação à outra, foi até a parede, onde havia um cartaz com várias cores, no qual constava a palavra CORES em alfabeto manual, em português e em sinais. No mesmo formato, o cartaz apresentava 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 para a qual ela estava apontando. Primeiramente, apontou para a cor LARANJA. Sarah,

então, fez o sinal de LARANJA. Mas, quando a professora Carolina perguntou a Sabrina, ela não soube responder. A professora, então, fez o sinal de COR, tentando fazer com que Sabrina entendesse que ela estava fazendo uma pergunta referente à 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 sinalizassem várias cores. Sarah acertou todas, porém, Sabrina ora fazia correto, copiando a coleguinha, ora se confundia e copiava a professora ao fazer o sinal COR, ao invés de LARANJA. A professora perguntou-nos se percebíamos que Sabrina tinha muita dificuldade. Respondemos que sim. Ela afirmou que a menina havia começado a aprender LIBRAS no ano anterior (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 sido submetida 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 de sinais desde pequena, na escola e com sua família, que vem tentando aprender a LIBRAS.

Fonte: elaborado pelos autores.

Foi possível observar que havia uma diferença considerável de compreensão linguística entre as duas meninas e que esse aspecto era totalmente percebido pela professora. Embora o fato de Sabrina e Sarah estarem em etapas diferentes de escolarização seja, a princípio, um dado relevante para análise da situação, a informação de que a família de Sabrina até então havia proibido a menina de aprender língua de sinais, assim que fora inserida na escola, dá-nos pistas para entendermos o seu atraso linguístico. Nessa idade, ela já deveria estar com um rico universo vocabular, caso o processo de desenvolvimento linguístico tivesse sido desencadeado na idade adequada. Ao contrário de proporcionar à menina a aprendizagem da língua de sinais, a família optou pelo procedimento do implante coclear.

Essa tentativa de correção da deficiência mostra que a língua de sinais não era uma prioridade para a família. Ademais, é um indício da força da cultura da normalização. As famílias de crianças surdas passam por uma forte pressão social relativa à correção da surdez (considerada uma deficiência), sendo ratificada pelo discurso médico e pela ausência de informações advindas de outros discursos, como o educacional de perspectiva antropológica, para reflexões profundas que levem ao desenvolvimento de um senso crítico sobre as potencialidades das crianças surdas e ao convívio salutar com as diferenças.

Além disso, em geral, o implante coclear não é acompanhado de todas as práticas necessárias exigidas para que se obtenha o êxito propagado. O caso de Sabrina é representativo de muitos outros em que a opção da família pela língua oral não encontra condições mínimas de prosperar. As exigências de procedimentos que estimulem a oralidade não encontram eco nas próprias políticas públicas educacionais para as pessoas surdas, que recomendam o uso de língua de sinais tanto no AEE, com a presença de professoras surdas e professores surdos, como na sala de aula comum, mais diretamente com intérpretes de LIBRAS.

Pensando na situação de Sabrina, recorreremos aos princípios da Pedagogia Surda por prever que, mesmo “dentro” da cultura surda, não se pode estabelecer uma homogeneidade, desconsiderando outras possibilidades identitárias, ou seja, as diferenças dentro das diferenças (SCOTT, 1999). Diante da situação observada, consideramos que Sabrina pode desenvolver uma identidade tal qual explica Lane (1992, p. 21):

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 Language³, [...] 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.

Mesmo as demais 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. A condição de ser, a maioria delas, pertencente a famílias de ouvintes, não participar de comunidades surdas e não fazer terapia fonoaudiológica faz com que os processos de aquisição linguística gestual ou oral sejam dificultados. Esse contexto impacta também o processo de construção de identidades, sobretudo de uma identidade surda. A ausência da língua base é devastadora para a comunidade surda, porque tem repercussões em todas as áreas de sua vida.

No caso das crianças surdas de famílias que optaram pela língua de sinais, o trabalho precisa ser tão consistente e sistemático como o voltado para aquelas que optaram pelo implante coclear e, conseqüentemente, pela língua oral, porque, em geral, a aquisição linguística de crianças surdas é tardia. É nesse contexto, que se torna relevante a presença de professoras surdas e professores surdos no ambiente

³ Língua de Sinais Americana.

escolar, pois são elas e eles as/os mais indicadas/os para implementar 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, a professora Karin ressaltou:

Minha opinião é que el@s⁴ 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 Samuel e Sofia estão bem melhor. No ano passado, sabiam pouco, eram mais travad@s (26/11/2015).

A aquisição e o desenvolvimento da língua de sinais são, dentre outras coisas, as principais contribuições que as professoras surdas e professores surdos podem proporcionar a suas alunas surdas e alunos surdos, pois é por meio desta língua que todas as suas outras elaborações cognitivo-culturais poderão ser construídas. Quando mediada por professoras surdas e professores surdos, a aquisição da língua de sinais por crianças surdas na escola pode ocorrer associada à construção das identidades surdas. Por meio 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, produzem e reproduzem a cultura surda (ROMÁRIO; DORZIAT, 2016).

Como sinalizou a professora 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. A rotina desse trabalho deve estar respaldada, fundamentalmente, em um sentido cultural, superando práticas que tomam essa língua como recurso meramente metodológico e/ou instrumental. Isso, portanto, reforça ainda mais a importância da presença de professoras surdas e professores surdos no processo educacional de alunas surdas e alunos surdos, haja

⁴ Utilizamos @ na 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.

vista que salienta o sentido cultural que deve prevalecer nas atividades pedagógicas, constituindo, desse modo, uma educação mais próxima à Pedagogia Surda. Para Romário e Dorziat (2016, p. 295), “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”.

Assim, o discurso da professora Karin mostra que o seu papel pedagógico no processo educacional – de aquisição e desenvolvimento linguístico de crianças surdas –, é essencial, reforçando a ideia de que o acesso e a compreensão dos conteúdos escolares são melhores quando desenvolvidos em língua de sinais e comunicados pela ótica surda.

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 dura 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” uma representação social comum: de que elas são pessoas “incapazes”, “retardadas”, “doidas”, “burras” etc.

O domínio da língua de sinais é pré-requisito não apenas para o desenvolvimento cognitivo das pessoas surdas, mas está atrelado também à construção das identidades surdas, tornando-se um instrumento de poder, conforme afirma Quadros (2012, p. 194):

[...] 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.

A relação língua de sinais-pessoa surda é óbvia. Por serem as pessoas surdas quem mais dominam a língua de sinais, são elas também que possuem maior autoridade cultural nessa área. Por isso, é fundamental incentivar sua formação docente qualificada, contribuindo para que existam cada vez mais professoras surdas e professores surdos de crianças surdas. Com o devido preparo pedagógico, essas/es profissionais podem ter a oportunidade de desenvolver processos dialógicos e didáticos apropriados, pois, além dos conhecimentos adquiridos academicamente, elas e eles também terão mais facilidade em identificar e compreender as elaborações culturais das crianças surdas, uma vez que, provavelmente, usam estratégias semelhantes.

Ademais, nas relações de poder presentes no ambiente escolar, são as professoras surdas e os professores surdos que poderão ratificar, na prática, 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 também vão nessa direção. Elas defendem o uso da língua de sinais no espaço escolar, como forma de promover autonomia e aprendizagem em suas alunas e seus alunos:

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).

A figura de professoras surdas e professores surdos no espaço escolar pode, também, contribuir para desmistificar as representações negativas em torno das pessoas surdas, esclarecendo, por exemplo, que a LIBRAS tanto é uma língua de interação entre pares e de trocas de experiências cotidianas e informais, quanto é responsável pela produção de conhecimentos científicos e culturais. Dessa forma, podem ser desconstruídos muitos estereótipos e preconceitos nas representações acerca das crianças surdas na escola, desvinculando delas alguns comportamentos específicos, geralmente os que não são considerados “normais” (PERLIN, 2013). O mais importante é, a partir da superação de visões cristalizadas, construir novas perspectivas de que as pessoas surdas são capazes de aprender, construir conhecimentos e produzir cultura.

Como indicam Carolina e Karin, sem sombras de dúvidas, a língua de sinais na educação das pessoas surdas é a “peça-chave” para toda a construção identitária das mesmas. Há uma defesa explícita do uso da LIBRAS, como a mais apropriada para as pessoas surdas, por estar intrinsecamente ligada à experiência visual. Essa língua precisa ser compreendida, também, como um instrumento de empoderamento e

autonomia, sobretudo para a garantia do pleno exercício da cidadania. É a LIBRAS que permite a inserção das pessoas surdas na sociedade, com participação ativa e convívio em seu meio (DIZEU; CAPOLARI, 2005).

Tendo as crianças surdas adquirido a sua língua natural, a LIBRAS, é preciso pensar nas práticas pedagógicas a serem desenvolvidas com estes sujeitos em sala de aula, inclusive na importância da aprendizagem da língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua. Na perspectiva do bilinguismo, Quadros (2012) considera que essas pessoas usam diferentes línguas em contextos completamente diferenciados. Embora haja resistência de alguns grupos de pessoas surdas acerca da aprendizagem da língua portuguesa, por entenderem que esta língua é privilegiada em detrimento da LIBRAS, o que caracterizaria uma política linguística de subtração; a autora considera ser possível 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 de poder. Dessa forma, as pessoas surdas podem tomar a aprendizagem e o uso da língua portuguesa como formas de favorecer sua inserção social, sem que esta língua desconsidere ou prevaleça sobre sua primeira língua.

A respeito da relação entre docentes e discentes surdas/os 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”. Além de aliarmo-nos à ideia do autor e da autora, enfatizamos não só a necessidade de que o processo linguístico seja tomado de forma sistemática, mas também que a esse processo estejam associados outros conteúdos acadêmicos e culturais, ou seja, conteúdos previstos no currículo formal e aqueles que favoreçam a construção das identidades surdas, próprias da cultura surda, como destacou a professora Gladis:

Precisam ser temas que combinam com @s própri@s surd@s, com a LIBRAS. [...] Eu quero que el@s conheçam a história d@s 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 (26/11/2015).

Gladis, bem como Karin, ampliam a noção de que a educação de pessoas surdas se restringe ao ensino técnico de língua de sinais. Como afirma Strobel (2013), a cultura surda abrange diversos aspectos relacionados às pessoas surdas que são

importantes de serem considerados e que, de fato, precisam ser trabalhados com as crianças surdas.

Conforme a professora entrevistada, “*precisam ser temas que combinam com @s própri@s surd@s, com a LIBRAS*”. Destarte, o currículo escolar precisa levar em conta as expressões e experiências culturais produzidas pelas pessoas surdas, afinal, “se as diferenças não forem consideradas como possibilidades de desenvolvimento, corremos o risco de criar outros mecanismos de exclusão” (DORZIAT, 2010, p. 127). Mediado pela língua de sinais, o currículo, portanto, deve proporcionar a essas pessoas conhecimentos escolares, históricos e culturais que tragam a diferença surda para o centro do ato pedagógico, servindo de base para toda a construção identitária das crianças surdas.

Gladis trouxe exemplos que representam bem as experiências culturais que as professoras surdas podem transmitir a suas alunas e aos seus alunos: a experiência visual e a LIBRAS. Ao considerá-las como importantes ferramentas a serem trabalhadas com as alunas surdas e os alunos surdos, a professora surda demonstra o quanto está atenta às questões fundamentais presentes no ato pedagógico. O discurso de Carolina também aponta para essa direção. Ela discute a importância do ensino de LIBRAS, para que elas e eles participem ativamente na sociedade “*porque no futuro vão trabalhar*”. Quanto à Karin, ela reitera 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, então, deve ser a segunda língua (na modalidade escrita) desses sujeitos. A aquisição das duas línguas, portanto, é destacada pelas professoras como questão importante para o empoderamento surdo.

A preocupação com o empoderamento das crianças surdas é expressa na fala da professora Carolina, quando ela reflete sobre o papel que exerce na vida de suas alunas e seus alunos:

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 (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 faz com que ela se sinta responsável pelo futuro das crianças surdas sob sua responsabilidade docente. A professora remete

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 educandas e seus educandos, 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 e eles (KLEIN, 2004).

A professora surda demonstrou, igualmente, apreensão quanto ao papel que ela exerce na vida das alunas surdas e dos alunos surdos, corroborando a visão que destaca a importância da presença de professoras surdas e professores surdos – um dos pilares da Pedagogia Surda – como elemento cultural de construção de identidades e ponto fulcral nos processos educacionais. Ela procura ser referência positiva para as crianças surdas, assim como ocorreu na sua vida escolar. Sobre isso, Romário e Dorziat (2016, p. 296) afirmam que,

a Pedagogia Surda transcende o aspecto comunicacional, permitindo a existência de trocas culturais entre pares Surdos. A professora Surda e o professor Surdo podem, assim, passar a ser referência positiva para as crianças Surdas, como pessoas que possuem uma vida produtiva.

Na mesma linha de raciocínio do autor e da autora, a fala de Carolina vai ao encontro do discurso de Perlin (2013) sobre a possibilidade de professoras surdas e professores surdos serem modelos para as crianças surdas. No entanto, é preciso considerarmos também a problematização que Reis (2007) expõe logo no título de seu trabalho: *Professores surdos: identificação ou modelo?* Para ela, a ideia de modelo não tem conexão com os Estudos Culturais, pois a epistemologia desse campo compreende 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 crianças surdas passariam a ser uma cópia da professora surda e do professor surdo, o que contraria o que afirmam os Estudos Culturais sobre a fluidez e o hibridismo das identidades.

Todavia, é preciso considerar também 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 pensarmos em fechamentos contingentes, supondo o não fechamento total das identidades, é possível pensarmos em diálogo. Em vista disso, todas as pessoas podem servir de modelo ao longo da vida, afinal, a cada “cópia”, a cada fechamento contingente, os sentidos são ressignificados, tornando-se singulares. Nesses processos contingenciais, a construção de identidades ocorre sempre num compartilhamento de 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).

Então, 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 ser e estar no mundo, tornando essa relação imprescindível para a construção das identidades surdas – esse processo não é inevitável e homogêneo. Ele é fluido, híbrido, cambiante e múltiplo, pois, pensando sobre as pessoas surdas numa perspectiva pós-moderna, podemos afirmar que múltiplas identidades surdas estão sendo construídas (LOPES, 2013). Portanto, a construção de identidades surdas também é contingencial.

A inserção das crianças surdas na comunidade surda, onde poderão relacionar-se com outras crianças e pessoas adultas, 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 (WOODWARD, 2014, p. 34-35).

Mesmo entendendo que a identidade surda é apenas uma de suas constituições identitárias, é importante salientar a presença de as pessoas surdas se constituírem membros deste grupo linguístico-cultural, visto que esse engajamento poderá possibilitar a construção de identidades surdas de modo mais seguro por ocorrer entre pares. Por meio do fortalecimento da política de identidade surda, as pessoas surdas podem conquistar seus direitos sociais. Essa política desenvolve-se dentro da comunidade surda e, quando existe um movimento social surdo, essa política é difundida amplamente, além de essa ser a oportunidade do movimento surdo criar um impacto social (PERLIN, 2000). Desse modo, na escola, esse fortalecimento político pode ocorrer caso as crianças surdas estejam se relacionando com outras pessoas surdas, permitindo o reconhecimento da sua diferença político-cultural, a valorização de sua língua e a defesa de sua cultura.

Considerações Finais

Com base nas análises realizadas, evidencia-se que a utilização da língua de sinais e o papel das professoras surdas nos processos educacionais têm grande

representatividade na construção identitária das crianças surdas, pelo fato de contribuírem para o seu desenvolvimento educacional, pessoal e social, enfim, de cidadania.

Embora acreditemos que o local mais adequado para a construção das identidades surdas seja nas escolas bilíngues, a aquisição da língua de sinais por crianças surdas nas escolas comuns, quando mediada pelas professoras surdas, pode ocorrer associada à construção das identidades surdas. Assim, essa relação entre professoras surdas e professores surdos e crianças surdas nas escolas comuns – ditas inclusivas – torna-se ainda mais importante, por estar sendo praticamente a única oportunidade de esses sujeitos terem acesso a sua língua e a sua cultura.

Por meio dessa língua, as professoras surdas e os professores surdos trazem exemplos que representam as experiências culturais que elas e eles podem transmitir a suas alunas e seus alunos, tornando a construção das identidades mais robusta e significativa.

Assim como as professoras entrevistadas, entendemos e enfatizamos que o papel docente pode representar, para as crianças surdas, possibilidades de inserção e ascensão social, pois as professoras surdas e os professores surdos, embora ainda tenham a sua cultura desvalorizada, conquistaram o seu “lugar no mundo”, passando a ser referência positiva para essas crianças, especialmente em termos linguísticos e identitários.

Referências

ALBRES, Neiva de Aquino. **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, 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 1 Ed. São Paulo: Edições 70, 2011. 280p.

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, 2011.

CARVALHO, Daniel Junqueira. **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, 2016.

COSTA, Marisa Vorraber. 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. pp. 139-153.

DENZIN, Norman Kent; LINCOLN, Yvonna Sessions. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: _____; _____ (Orgs.). **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens.** Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006. pp. 15-41.

DIZEU, Liliane Correia Toscano de Brito; CAPORALI, Sueli Aparecida. A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, pp. 583-597, maio/ago., 2005.

DORZIAT, Ana. Políticas e práticas pedagógicas inclusivas na perspectiva do currículo para as diferenças. In: PEREIRA, Maria Zuleide da Costa Pereira *et. al.* (Orgs.). **Diferença nas Políticas de Currículo.** João Pessoa: Editora da UFPB, 2010, pp. 117-130.

FORMOZO, Daniele de Paula. **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, 2013.

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, 2012.

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. 104p.

KLEIN, Madalena. Cultura surda e inclusão no mercado de trabalho. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (Orgs.). **A Invenção da Surdez: cultura,**

alteridade, identidades e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004. pp. 83-99.

LANE, Harlan. **A Máscara da Benevolência: a comunidade surda amordaçada.** Lisboa: Instituto Piaget, 1992. 286p.

LEITE, Tarcísio de Arantes. **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, 2004.

LODI, Ana Claudia Balieiro; HARRISON, Kathryn Marie Pacheco; CAMPOS, Sandra Regina Leite de. Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades do contexto educacional. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulália (Orgs.). **Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos.** Porto Alegre: Mediação, 2012. pp. 11-24.

LOPES, Maura Corcini. 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. pp. 103-119.

MACHADO, Paulo Cesar. **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, 2009.

MARTINS, Mônica Astuto Lopes. **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, 2010.

MIRANDA, Wilson de Oliveira. **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, 2007.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Currículo e estudos culturais: tensões e desafios em torno das identidades. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (Org.). **Cultura, Poder e Educação: um debate sobre estudos culturais em educação**. Canoas: Ed. ULBRA, 2005. pp. 123-143.

MÜLLER, Cristiane Ramos. **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, 2009.

PAIVA, Selênia Maria Feitosa e. **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, 2010.

PERLIN, Gladis. Identidade surda e currículo. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; GÓES, Maria Cecília Rafael de (Orgs.). **Surdez: processos educativos e subjetividade**. São Paulo: Editora Lovise, 2000. pp. 23-28.

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

QUADROS, Ronice Müller de. O “BI” em bilinguismo na educação de surdos. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulália (Orgs.). **Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012. pp. 187-200.

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

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, 2006.

_____. Professores Surdos: identificação ou modelo? In: QUADROS, Ronice Müller de; PERLIN, Gladis (Orgs.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007. pp. 86-99.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999. 336p.

ROMÁRIO, Lucas; DORZIAT, Ana. Professoras surdas: ensino, formação e pedagogia surda. **Comunicações (UNIMEP)**, Piracicaba, v. 23, n. 3, Número Especial, pp. 287-309, 2016.

ROSA, Fabiano Souto. **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, 2011.

SACKS, Oliver Wolf. **Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. 216p.

SANTOS, Lara Ferreira dos. **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, 2007.

SCOTT, Joan Wallach. Deconstructing equality-versus-difference: or the uses of poststructuralist theory for feminism. **Feminist Studies**, v. 14, n. 1, Spring, pp. 33-50, 1999.

SCREMIN, Paula Xavier. **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, 2012.

SILVA, Bianca Gonçalves da. **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, 2012.

SILVA, Marília da Piedade Marinho. **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, 2006.

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, 2009.

SILVEIRA, Carolina Hessel. **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, 2006.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.) **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação.** 2 Ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007. pp. 117-138.

SKLIAR, Carlos; LUNARDI, Márcia Lise. Estudos surdos e estudos culturais em educação: um debate entre professores ouvintes e surdos sobre currículo escolar. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; GÓES, Maria Cecília Rafael de (Orgs.). **Surdez: processos educativos e subjetividade.** São Paulo: Editora Lovise, 2000. pp. 11-22.

SOARES, Fabiana Martins Rodrigues. O (não) ser surdo em escola regular: um estudo sobre a construção da identidade. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulália (Orgs.). **Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos.** Porto Alegre: Mediação, 2012. pp. 105-112.

STROBEL, Karin. **As Imagens do Outro sobre a Cultura Surda.** 3 Ed. rev. Florianópolis: Editora da UFSC, 2013. 148p.

TERRA, Cristiane Lima. **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, 2011.

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

Recebido em: 16/06/2017.

Aceito em: 24/10/2017.

Lucas Romário

Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB). Bolsista de Doutorado da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Desenvolve pesquisas com ênfase nos temas: Estudos Surdos e Inclusão.

Contato: lukas_ro_mario@hotmail.com

Ana Dorziat

Doutora em Educação (UFSCar), com pós-doutorado pela Universidade de Lisboa (UL/Portugal). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB). Desenvolve pesquisas com ênfase nos temas: Estudos Surdos e Inclusão.

Contato: ana_dorziat@hotmail.com