



II CONPESQ Congresso de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação

Os novos rumos da ciência pós-pandemia

12 a 16 de abril de 2021 Universidade Federal do Cariri - UFCA

PEDAGOGIA SURDA NO CONTEXTO DO CARIRI: MAPEAMENTO DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO DESENVOLVIDO POR PROFESSORES/AS SURDOS/AS

Lincoln Damacena Oliveira¹

Universidade Federal do Cariri
lincoln.damacena@aluno.ufca.edu.br

Vanessa Ferreira Lima²

Universidade Federal do Cariri
vanessa.lima@aluno.ufca.edu.br

Lucas Romário³

Universidade Federal do Cariri
lucas.romario@ufca.edu.br

RESUMO: Em busca de reflexões sobre os processos educacionais que envolvem professores/as surdos/as que implementam a pedagogia surda, esta pesquisa teve como objetivo mapear os dados sobre a formação e o trabalho de professores/as surdos/as que atuavam no contexto do Cariri cearense a fim de ter um panorama da região no que diz respeito a esses/as profissionais, bem como compreender de que maneira aspectos da pedagogia surda circulavam em suas experiências formativas e profissionais. O estudo se sustentou na perspectiva dos Estudos Surdos, caracterizando-se metodologicamente como uma pesquisa descritivo-analítica por meio de uma abordagem qualitativa. As informações sobre a formação e as atividades profissionais dos/as professores/as surdos/as, de modo geral, revelam que todos/as eram formados em nível superior, com pós-graduação e atuavam em instituições públicas de Ensino Superior. As análises apontam que: o trabalho de professores/as surdos/as com seus pares surdos é importante porque contribui para desconstrução de percepções capacitistas/ouvintistas construídas pela sociedade, independentemente do nível acadêmico de atuação; os conhecimentos dos/as professores/as surdos/as sobre pedagogia surda se aproximaram do conceito de pedagogia surda; suas condições de trabalho ainda são permeadas pelas dificuldades de comunicação e de acessibilidade.

Palavras-chave: Pedagogia surda; Professores/as surdos/as; Cariri cearense.

ABSTRACT: In search of reflections on the educational processes that involve deaf teachers who implement deaf pedagogy, this research aimed to map data on the academic training and work of deaf teachers who worked in the context of the Cariri region in Ceará in order to have an overview of the

1 Será preenchido pela Comissão após avaliação com as informações dos metadados da submissão.

2 Será preenchido pela Comissão após avaliação com as informações dos metadados da submissão.

3 Será preenchido pela Comissão após avaliação com as informações dos metadados da submissão.

region with regard to these professionals, as well as to understand how aspects of deaf pedagogy surrounded them in their academic training and professional experiences. The study was sustained from the perspective of Deaf Studies, being methodologically characterized as a descriptive-analytical research through a qualitative approach. Information on the training and professional activities of deaf teachers, in general, reveals that all were graduated at a higher level, with graduate degrees and worked in public institutions of Higher Education. The analyzes show that the work of deaf teachers with their deaf peers is important because it contributes to the deconstruction of ableist/audist perceptions built by society, regardless of the academic level; deaf teachers' knowledge about deaf pedagogy came close to the concept of deaf pedagogy; their working conditions are still marked by difficulties of communication and accessibility.

Keywords: Deaf pedagogy; Deaf teachers; Cariri cearense.

1 PRIMEIRAS SINALIZAÇÕES

Nos últimos anos, a comunidade surda tem alcançado vários direitos. Um deles foi o Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), que regulamenta a Lei n.º 10.436 de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002), conhecida como a Lei de Libras (Língua Brasileira de Sinais), por reconhecê-la como meio legal de comunicação e expressão. O Decreto prevê também a inclusão da disciplina Libras nos cursos de formação docente e de Fonoaudiologia e a formação de instrutores/as e professores/as surdos/as e tradutores/as-intérpretes de Libras (BRASIL, 2005). Nesse sentido, amplia os direitos das pessoas surdas em resposta às lutas desse grupo linguisticamente diferente.

Após a sua publicação, a comunidade vem desbravando caminhos em diversas esferas sociais, como no Ensino Superior. Em 2006, por exemplo, foi criado o primeiro Curso de Licenciatura em Letras-Libras do Brasil, ofertado pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). A partir dele, vários outros foram implantados em todo o país. Em nossa região, o Cariri cearense, o mesmo curso foi criado, em 2019, na Universidade Federal do Cariri (UFCA), trazendo grande oportunidade para a comunidade local, que segundo o IBGE (2010), possuía uma população de quase 28.831 pessoas surdas ou com algum tipo de deficiência auditiva, sendo mais de 15.537 pessoas na cidade do Juazeiro do Norte, 7.152 na cidade de Crato, 3.681 em Barbalha e 2.461 em Missão Velha. Segundo Oliveira, Souza e Santos (2019, p. 70), a luta da comunidade surda da região pela abertura desse curso “significa o atendimento de demandas impostas pelos movimentos de surdos, que exigiam, entre outras coisas, uma educação escolar que, não os tratando como deficientes, garantisse a almejada equidade social”.

Como um dos resultados da criação de cursos de formação de professores/as surdos/as no Brasil, o seu trabalho em instituições de Educação Básica e de Ensino Superior passou a

ser realidade, ainda que de forma incipiente. Com esse advento, deu-se a possibilidade da implementação de uma pedagogia surda no campo educacional, isto é, uma pedagogia construída por meio da presença e do trabalho desses sujeitos.

Pensando nessa realidade, esta pesquisa de iniciação científica⁴ foi desenvolvida com o objetivo de mapear os dados sobre a formação e o trabalho de professores/as surdos/as que atuavam no contexto do Cariri cearense a fim de ter um panorama da região no que diz respeito a esses/as profissionais, bem como compreender de que maneira aspectos da pedagogia surda circulavam em suas experiências formativas e profissionais.

2 PRODECIMENTOS METODOLÓGICOS

Para o desenvolvimento desta pesquisa, optamos pela abordagem qualitativa, compreendendo-a como:

[...] 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).

Consideramos que a partir dela, é possível nos aproximarmos da realidade apresentada, em suas múltiplas perspectivas.

Realizamos os procedimentos éticos, submetendo primeiramente o projeto a um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), por entendermos que essa ação visa manter a integridade dos sujeitos que participaram do estudo (PRONADOV; FREITAS, 2013).

A primeira ação da pesquisa foi a busca de informações na Comunidade Surda da região do Cariri sobre professores/as surdos/as que estavam em atuação.

Após isso, entramos em contato com as Secretarias de Educação da região do Cariri e pedimos informações sobre isso. Naquele momento, seis professores/as surdos/as realizavam trabalhos em duas instituições distintas.

Fizemos o encaminhamento de solicitação de anuência para as instituições. Com a autorização, entramos em contato com os sujeitos da pesquisa para a realização das entrevistas.

Para a coleta de dados empíricos, utilizamos como instrumento o questionário. Segundo Richardson (1999), o questionário possui, como funções principais, a descrição de

⁴ Pesquisa financiada com recursos da Universidade Federal do Cariri.

características e mensurações de variáveis de um grupo social. Optamos pelo tipo de questionário que combina perguntas fechadas e abertas.

As perguntas foram disponibilizadas em português escrito e em Libras, por meio de um vídeo, com todas as perguntas traduzidas por uma pessoa surda afim de que ficassem da forma mais clara possível. Para respondê-las, a modalidade linguística ficou facultada aos/às participantes, sendo possível responder em Libras (por meio da gravação de vídeo) ou em português escrito.

Todos os sujeitos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), sendo informados sobre todas as etapas da pesquisa e sobre a sua participação voluntária e consciente de todas elas, bem como ficando explícita a possibilidade de desistirem a qualquer momento. Seus dados pessoais foram mantidos em sigilo, zelando por não divulgar seus nomes, tampouco os das instituições em que trabalhavam.

Após a coleta de dados, foram realizadas as seguintes ações:

Tradução e transcrição dos dados: as falas dos sujeitos gravadas em Libras por meio vídeo foram traduzidas e transcritas para a língua portuguesa.

Ordenação de dados: todos os dados levantados foram concatenados em um único documento, facilitando a categorização.

Categorização: partindo das respostas dos sujeitos, foram elencadas categorias mestras para as análises, sendo elas: dados formativos e do trabalho dos/as professores/as surdos/as do Cariri; encontro pessoa surda-pessoa surda na construção das identidades; formação do/a professor/a surdo/a e a pedagogia surda; diferença cultural do/a docente surdo/a no ambiente de trabalho.

Descrição e análises: nesta fase, os dados empíricos foram descritos e analisados de forma articulada com referenciais teóricos dos Estudos Surdos. Segundo Skliar (2013), os Estudos Surdos se apresentam como um campo no qual as identidades, as línguas, os projetos educacionais, as comunidades surdas e as culturas surdas são focadas e entendidas a partir do discurso da diferença, se opondo à visão da normalidade. Nesse sentido, desconstrói-se a noção de normalidade que fundamenta a perspectiva clínica, instaurando-se uma concepção de pessoa surda em sua alteridade, considerando suas identidades, singularidades, dentro de um conceito mais amplo: cultura surda (PERLIN; QUADROS, 2006).

Para analisar os dados, nos inspiramos na análise de conteúdo que, segundo Severino (2016, p. 129), é “uma metodologia de tratamento e análise de informações constantes de um documento, sob forma de discursos pronunciados em diferentes linguagens, escritos, orais,

imagens, gestos”. Porém, criamos nosso próprio percurso, adequando à realidade da pesquisa.

3 DADOS FORMATIVOS E DO TRABALHO DOS/AS PROFESSORES/AS SURDOS/AS DO CARIRI

A fim de apresentar os sujeitos dessa pesquisa, reunimos os principais dados sobre eles: idade, fase da aquisição da linguagem, tempo de atuação na profissão e na instituição em que trabalhavam e suas principais atribuições como professores/as.

*Gabriela*⁵, professora de 28 anos, era surda pós-linguística⁶ (ficou surda com cinco anos) e oralizada. Quando ficou surda, passou a fazer sessões de fonoaudiologia. Aprendeu Libras com nove anos em uma instituição religiosa. Era graduada em Serviço Social e em Letras-Libras, especialista em Libras e mestra em Ambiente, Tecnologia e Sociedade. Atuava como professora havia oito anos e estava na instituição que trabalhava havia quatro anos. Era concursada e recebia mais de quatro salários mínimos. Exercia suas atividades por 40 horas semanais (com dedicação exclusiva) como professora de Libras em outras licenciaturas e de disciplinas específicas no curso de Licenciatura em Letras-Libras. Além disso, no momento da pesquisa, exercia a função de vice coordenadora de curso.

André, professor de 34 anos, era surdo pós-linguístico (ficou surdo aos oito anos). Aprendeu Libras aos 16 anos no ICES (Instituto Cearense de Educação de Surdos), em Fortaleza/CE. Especialista em Libras, mestrando em Literatura, Cultura e Educação. Atuava como instrutor e professor havia mais de dez anos, sendo três na instituição em que se encontrava. Era concursado e recebia entre três e quatro salários mínimos. Trabalhava dez horas semanais, ensinando Libras no Ensino Superior para alunos/as ouvintes. Também coordenava projetos de extensão para com pessoas surdas e ouvintes.

Júlio, professor de 34 anos, era surdo pré-linguístico⁷, não oralizado e aprendeu Libras com sete anos de idade. Graduado em Letras-Libras, especialista em Libras e mestrando em Letras. Atuou como instrutor de Libras por três anos e já atuava como professor na instituição que se encontrava havia três anos. Era concursado e recebia entre dois e três salários mínimos. Trabalhava 40 horas semanais (com dedicação exclusiva), porém, estava afastado havia um

⁵ Todos os nomes utilizados são fictícios para manter a privacidade dos sujeitos da pesquisa.

⁶ “Surdos pós-linguísticos: são aqueles que nasceram ouvintes e perderam a audição após o aprendizado da língua falada, após a audição estar bem estabelecida. (WRIGHT, 1969, p. 22 apud SACKS, 1998, p. 18).

⁷ “Surdos pré-linguísticos: são aqueles que já nasceram surdos ou que perderam a audição antes do aprendizado da língua falada. (WRIGHT, 1969, p. 22 apud SACKS, 1998, p. 19).

ano em virtude dos estudos de mestrado.

Natan, professor de 39 anos, surdo pré-linguístico, não oralizado, aprendeu Libras com 18 anos no Instituto Filippo Smaldone, em Fortaleza/CE. Graduado em Letras-Libras e cursava especialização em Tradução e Interpretação em Libras. Atuou como instrutor de Libras por dois meses e trabalhava havia um ano na instituição em que se encontrava. Era contratado como professor substituto e recebia de um a dois salários mínimos. Trabalhava 20 horas semanais, ensinando Libras no Ensino Superior para alunos/as ouvintes.

Ricardo, professor de 39 anos, surdo pós-linguístico (ficou surdo com um ano e seis meses). Aprendeu Libras desde os dois anos com a mãe (ouvinte), que o ensinava a sinalizar e a oralizar. Sua formação era em graduação em Letras-Libras e mestrado em Estudos da Tradução. Atuou como instrutor por dois anos e como professor por mais de cinco e trabalhava na instituição em que se encontrava havia três. Era concursado e recebia de três a quatro salários mínimos por 40 horas semanais (com dedicação exclusiva). Desenvolvia atividades no ensino de Libras, Linguística, Estudos da Tradução e Direitos Humanos.

Miguel, professor de 34 anos, surdo pré-linguístico, aprendeu Libras com oito anos no ICES. Graduado em Letras-Libras e especialista em Libras. No momento da pesquisa, cursava mestrado em Educação. Atuou como professor e instrutor de Libras por mais de 15 anos e estava havia quatro anos na instituição em que se encontrava. Era concursado e recebia mais de quatro salários mínimos. Atuava por 40 horas semanais (com dedicação exclusiva), sendo que uma de suas atividades além da docência, era participar do Conselho Superior da instituição. Ademais, no momento da pesquisa, exercia a função de coordenador de curso.

Tendo em vista as experiências formativas e profissionais dos/as professores/as surdos/as, este estudo buscou compreender também aspectos subjetivos que circulavam em torno delas no que diz respeito à pedagogia surda.

4 ENCONTRO PESSOA SURDA-PESSOA SURDA NA CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES

As histórias de vida da maior parte das pessoas surdas são atravessadas pelas dificuldades de não possuírem surdos/as em suas famílias, adquirirem tardiamente a linguagem, não terem contato com a cultura surda, entre outras. Por isso, geralmente, o mais próximo que crianças surdas alcançam em relação à imersão na cultura surda para a aquisição

de sua língua natural e construção de suas identidades é no contato com professores/as surdos/as dentro de ambientes educacionais (KYLE, 1999). Segundo Skliar (2013), 95% das crianças surdas nascem em famílias ouvintes, o que gera uma barreira comunicacional desde o seio familiar, face à inabilidade em língua de sinais que os familiares possuem.

A língua de sinais para as pessoas surdas, além de ser o seu meio de comunicação, é o veículo cultural que possibilita o seu desenvolvimento integral (identitário, cognitivo e social) por ser uma língua natural. Por meio dela, expressam e afirmam sua alteridade.

Diante desse contexto, a construção de identidades surdas (PERLIN, 2013) carece da experiência do encontro entre pessoa surda-pessoa surda, passando a ser uma questão de direito (SKLIAR, 1998). Nesse encontro docente-discente surdos/as, o/a professor/a surdo/a é um/a transmissor/a cultural que, a partir de suas experiências, possibilita a seus/suas alunos/as surdos/as a construção de conhecimentos culturais e acadêmicos, empoderando-os/as identitariamente a fim de que possam resistir no complexo campo de disputas de poderes e saberes, de contestações, divisões e de lutas por significação, que é a cultura (COSTA, 2000).

Essa relação cultural propicia também aos/às alunos/as surdos/as um enriquecimento da sua percepção de mundo, abrindo-a a novas possibilidades, para além de uma vida limitada, imposta a eles/as por uma concepção capacitista em torno da deficiência. Pelo contrário, cria-se uma potente compreensão de que as pessoas surdas, em sua experiência visual e língua de sinais, como artefatos de comunicação e expressão com o mundo (ROMÁRIO, 2018), podem levá-los/as a conquistarem variados espaços e lugares sociais, que até então eram negados. A noção de identidades surdas distancia-se do conceito de surdez como um corpo danificado e adota uma representação alteridade e cultura surdas, que nascem da experiência visual, se afastando da ideia de falta de audição (PERLIN, 2013). Nessa troca cultural, há a implementação do que os Estudos Surdos nomeiam de pedagogia surda.

Entendendo a pedagogia surda como uma prática político-pedagógica, oriunda de uma proposta de uma pedagogia da diferença⁸, na qual o Outro⁹ assume sua diferença, legitimando a sua capacidade de participar do ato de educar e ser educado, superando a mesmidade,

⁸ Pensar em uma pedagogia da diferença é conceber a pedagogia como abertura para outros universos, superando a mesmidade, problematizando o idêntico (SILVA, 2014).

⁹ A identificação de uma pessoa como “Outro” é uma maneira simbólica de chamar a atenção para as formas excludentes, usadas pela sociedade, de reduzi-la à característica que não se coaduna com os padrões de normalidade estipulados socialmente. Desconsidera-se que essa pessoa é constituída por características que a fazem produzir/construir identidades multifacetadas. Portanto, ao utilizar neste texto o termo “Outro”, a intenção não é reforçar o binômio igualdade/diferença, identidade/alteridade, mas insistir na necessidade de trazer à discussão as exclusões sociais sofridas pelas pessoas que possuem formas marcadamente diferentes de ser e estar no mundo (SILVA, 2020, p. 23).

problematizando o idêntico (SILVA, 2014), a partir de sua cultura e, por conseguinte, de suas próprias concepções acerca da educação (ROMÁRIO, 2018); a diferença do Outro surdo passa a ser central, positiva, crítica e inclusiva, tendo em vista que se investe de protagonismo e referência para as crianças surdas.

A surdez, quando reinterpretada de um discurso patológico, clínico, na qual o aspecto biológico é determinante, para um discurso antropológico, passa a ser vista como uma diferença cultural e política (SKLIAR, 2013). É nessa perspectiva que se constrói a pedagogia surda, considerando que a cultura surda passará a permear os processos educacionais, permitindo que professores/as surdos/as troquem experiências identitárias com crianças surdas, ampliando suas visões de mundo e construindo com elas conhecimentos curriculares.

Ao falar sobre sua experiência como aluno com um professor surdo, o Prof. Miguel ilustra a importância da pedagogia surda para o futuro de crianças surdas. Ele disse:

[...] um professor surdo veio nos dar aula, eu subestimei o professor, pensei que por ele ser surdo não conseguiria ministrar uma boa aula ou possuir muito conhecimento. No entanto, após suas explicações, fiquei muito chocado e admirado, passando a me espelhar nele para também ser tão bom quanto. Depois tive outros professores surdos e já estava acostumado, mas anteriormente a essa experiência, como já expliquei, desde que nasci, cresci cercado por ouvintes, isolado linguisticamente em uma sociedade majoritária ouvinte, não tinha contato com surdos, por isso, meu pensamento de que o surdo não fosse capaz de se desenvolver, de possuir um futuro. Foi por meio desse primeiro contato com um professor surdo no ICES [Instituto Cearense de Educação de Surdos] que me deu essa experiência, então, pude mudar o meu ponto de vista. Desde então, busco sempre me esforçar tentando me superar, tendo ele como referência (Miguel, 06/12/2019).

A desconfiança do Prof. Miguel em relação a seu professor surdo poderia ser um efeito de visões capacitistas/ouvintistas? As pessoas surdas, muitas vezes, sofrem as consequências dessas percepções, por serem consideradas pela sociedade como incapazes devido à falta de audição, que a enquadra como deficientes. Segundo Andrade (2015, p. 3):

A lógica capacitista se configura como uma mentalidade que lê a pessoa com deficiência como não igual, incapaz e inapta tanto para o trabalho quanto para, até mesmo, cuidar da própria vida e tomar as próprias decisões enquanto sujeito autônomo e independente. Tudo isso porque, culturalmente, construiu-se um ideal de corpo funcional tido como normal para a raça humana, do qual, portanto, quem foge é tido, consciente ou inconscientemente, como menos humano.

Em virtude de discursos contraproducentes como esses, o fracasso massivo na vida escolar das pessoas surdas passa a ser uma realidade recorrente, fazendo com que elas não tenham expectativas assertivas acerca de seu futuro, além de se constituírem identitariamente baseadas em pilares distantes da cultura surda.

Nesse sentido, vê-se que as concepções hegemônicas que constituem a sociedade, tais como as provenientes do capacitismo, influenciam até mesmo as próprias pessoas surdas, que por não possuírem uma referência positiva de seus pares culturais, determinam lugares de incapacidade para o seu grupo cultural, reproduzindo, portanto, uma narrativa ouvintista. Segundo Skliar (2013), o ouvintismo significa as representações de ouvintes, que tentam forçar as pessoas surdas a se olharem e narrarem a si mesmas como deficientes, anormais, não ouvintes, reafirmando práticas terapêuticas, clínicas e reabilitadoras.

Quando teve o seu primeiro contato com um professor surdo, Miguel, assim como Reis (2015), descreve o processo de identificação entre pares surdos e projeta no seu professor a figura que lhe possibilitaria o deslocamento de sua visão capacitista/ouvintista – mesmo ele também sendo um surdo – para uma nova perspectiva. Assim, é fundamental a implementação de uma pedagogia surda, a fim de que haja o respeito, a valorização e a disseminação da cultura surda no espaço escolar, pois, dessa forma, a educação estará viabilizando não apenas o uso da língua de sinais como um instrumento para ensinar conhecimentos (DORZIAT, 2016) – como tem feito a escola regular, ao apenas inserir intérpretes em sala de aula –, mas possibilitando a existência de trocas culturais nesse encontro entre professores/as e alunos/as surdos/as (ROMÁRIO, 2018). Como afirma Romário (2018, p. 141):

As alunas surdas e os alunos surdos na relação com professoras surdas e professores surdos poderão compreender que, em meio a todas as tentativas da sociedade e da escola em fazê-las(os) 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.

Mesmo considerando que os argumentos que perpassam a importância da pedagogia surda nos processos educacionais tenham como principal elemento a presença de um/a docente surdo/a, ressalta-se que as experiências surdas não são homogêneas, sendo possível também que não haja uma identificação. Entretanto, é essencial que a criança surda tenha essa oportunidade, para que tenha a possibilidade de despertar esse “ser surdo” (PERLIN, 2003) no contato com a sua cultura, mesmo que ele seja tardio, como apontou o Prof. Natan:

Desde a infância, todos os meus professores eram ouvintes, até que cheguei à faculdade no curso de Letras-Libras e, pela primeira vez, somente no Ensino Superior, tive professores surdos com aulas em Libras. Achei muito interessante, serviu como modelo para mim (Natan, 06/12/2019).

Perlin (2013, p. 54) assegura que “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”. Nessa direção, independentemente da idade com a qual a pessoa surda tenha

contato com outra, a identificação e o “espelhamento” podem acontecer e, com isso, a desconstrução das “velhas” e a construção de “novas” identidades.

É preciso considerar também que a experiência com outra pessoa surda pode variar de acordo com a fase em que o sujeito se encontra, pois o contexto no qual a relação é estabelecida a influência. Por exemplo, a relação estabelecida por um/a aluno/a em um curso de nível superior será diferente daquela que ocorreria nos primeiros anos de escolarização, sobretudo se ele já dominar a Libras. No entanto, vimos na fala do Prof. Natan um destaque ao fato de o seu professor usar a Libras nas aulas, demonstrando que o aspecto linguístico se sobressai. O mesmo ocorreu como o Prof. Júlio:

Se eu já tive experiências com professores surdos? Sim, a primeira foi no ICES e a mais recente foi na minha graduação em Letras-Libras, que gostei ainda mais, pelo fato de os professores serem surdos, usuários da Libras, sua primeira língua (Júlio, 06/12/2019).

É perceptível na fala dos dois professores, que o contato com professores/as surdos/as, mesmo no Ensino Superior, não deixa de ser relevante, afinal, a maioria das pessoas surdas vive processos de isolamento linguístico que, às vezes, duram a vida toda, em diversos ambientes dos quais participam. O espaço escolar talvez seja o principal deles, uma vez que é ali que as crianças passam a sua maior parte do tempo. Então, quando chegam ao Ensino Superior e se deparam com professores/as que sinalizam durante todo o processo educacional, os/as surdos/as veem aquele local como um espaço onde a sua língua é protagonista. Essa concepção é corroborada pelo pensamento de Rangel e Stumpf (2012, p. 115) quando falam que, “quando o professor e o aluno utilizam a mesma língua, no caso a língua de sinais, a comunicação deixa de ser um problema [...] os interesses e a visão de mundo passam a ser os mesmos. A fluidez de comunicação possibilita as mais variadas trocas”.

Quando o sujeito que sinaliza é surdo, outros elementos identitários são acionados, pois além do fator linguístico, um/a profissional surdo/a pode contribuir para a construção de identidades profissionais de seus/suas educandos/as. Natan e Júlio, por exemplo, demonstraram ter encontrado uma referência positiva em seu professor durante o Curso de Letras-Libras. Naquele ambiente, o docente surdo era mais que uma referência linguística, era uma possibilidade profissional, representava algo que rompia com o histórico de subalternidade imposto a eles durante séculos: a esperança de uma pessoa surda formar outras, representando também uma forma de resistência surda a uma cultura audiocêntrica, que impõe a eles/as a exclusão de processos educacionais engajados culturalmente.

Assim, a pedagogia surda transcende o fator geracional. Ela, como toda pedagogia, busca definir caminhos para a educação das pessoas surdas. Contudo, diferentemente da pedagogia baseada na perspectiva ouvinte, ela visa tornar os processos educacionais que envolvem as pessoas surdas engajados em uma cultura produzida pelos próprios sujeitos surdos, uma cultura de base viso-gestual.

As falas dos sujeitos sinalizaram a importância da pedagogia surda. Nesse sentido, a pesquisa preocupou-se em saber se eles conheciam, portanto, o conceito.

5 FORMAÇÃO DO/A PROFESSOR/A SURDO/A E A PEDAGOGIA SURDA

Ao falarmos da formação docente de uma pessoa surda, é necessário retomar a ideia contida no documento “A educação que nós, surdos, queremos” (FENEIS, 1999). Segundo o referido documento (FENEIS, 1999, p. 11), há diversas questões relevantes para esse processo, sendo algumas delas:

- 114. Buscar a formação de profissionais surdos a nível acadêmico, nas áreas afins, tendo em vista o direito que o surdo tem em serem educados na sua própria Língua. [...].
- 117. Assegurar que no curso de formação para os professores surdos exista currículo específico sobre todas as implicações da surdez (educacionais, culturais, vocacionais...), bem como sobre língua de sinais (estrutura, morfologia, sintaxe...).
- 118. Considerar que a formação específica e o trabalho do professor surdo, enquanto profissional, são necessários. É importante que o professor surdo esteja engajado nas lutas da comunidade surda.
- 119. Incentivar na comunidade surda a escolha pelas carreiras de licenciatura (FENEIS, 1999, p. 11).

A partir desses pontos abordados no documento elaborado pela comunidade surda, percebemos a preocupação que ela possui com a união entre o conteúdo acadêmico e as questões políticas que as envolve, isto é, a vinculação dos conhecimentos científicos com os valores culturais da comunidade. Deste modo, compreendemos que a atuação de pessoas surdas no campo da educação como professores/as também é um ato político, de resistência, pois é uma luta pela garantia do direito ao acesso aos conhecimentos produzidos pela própria comunidade surda, além daqueles tradicionalmente instituídos e, ainda assim, que podem ser transmitidos à luz de uma pedagogia que realmente considere a diferença surda.

Ao se munir dos conceitos, teorias e métodos produzidos por intelectuais da comunidade surda, seu ato de ser docente tem seus alicerces fortificados para se fazer resiliente em espaços educacionais que tradicionalmente colocam a diferença surda em situação desfavorável, resistindo aos cânones da pedagogia tradicional de traços clínicos, e

instituindo novos itinerários para a educação de surdos/as, com base em sua diferença.

Aliada às questões levantadas pela comunidade surda, que se conectam com esta pesquisa, temos o conceito de pedagogia surda, definida como “uma pedagogia constituída pela subjetividade surda, na qual se valoriza cultural e metodologicamente a experiência visual, a língua de sinais, as identidades surdas e outros artefatos culturais surdos” (SILVA, 2020, p. 153). Essa concepção contribui para uma educação mais inclusiva para as pessoas surdas, objetivando um ensino baseado no respeito às identidades e à cultura surda.

Tomando a pedagogia surda como um princípio pedagógico, perguntamos aos professores/as surdos/as da região do Cariri, quais os significados desse conceito para eles/as:

É uma atividade mais adequada, própria da cultura dos surdos, tipo metodologia adequada, adaptada aos surdos, PPP [Projeto Político Pedagógico] mais focado no ensino das pessoas surdas (André, 22/04/2020).

Esta pedagogia está relacionada ao ensino de crianças surdas em língua de sinais. Recentemente, surgiu a Pedagogia Bilíngue que engloba as duas línguas que temos no Brasil: o português e a Libras. A pedagogia surda envolve o estudo do uso de materiais, imagens, na qual a didática deve estar voltada para as crianças surdas. São assuntos para quem quer se formar como professor nessa área (Júlio, 06/12/2019).

Oque é pedagogia surda? Não sei. (Natan, 06/12/2019).

Pedagogia surda é uma pedagogia que se chama pedagogia bilíngue, os professores que têm duas línguas para compreender, ensinando de forma adaptada, usando mais recursos e materiais visuais para aprender melhor (Ricardo, 10/03/2020).

Sobre a pedagogia surda, esse assunto eu até já estudei, entretanto, me esqueci um pouco, preciso recordar [...]. A pedagogia de um modo geral é bem abrangente, ela não tem um foco somente para crianças ouvintes. A pedagogia surda está voltada para a língua do sujeito surdo, reconhece a língua de sinais como seu idioma, busca oferecer metodologias adaptadas, analisa as necessidades de cada um e se preocupa em trabalhar ajudando no desenvolvimento das crianças, não apenas elas, mas pessoas de todas as faixas etárias (Miguel, 06/12/2019).

Uma vez eu li o artigo de Shirley Vilhalva sobre a pedagogia surda. Estou meio desatualizada. Mas se me lembro, é o ensino pedagógico adaptado para as crianças surdas. Priorizando professores surdos no trabalho de ensino, por causa da sua língua natural, focando no ensino da Libras como L1 [primeira língua], metodologias adequadas para crianças surdas, dentre outros (Gabriela, 26/11/2019).

Nas falas de André, Ricardo, Miguel e Gabriela, a Pedagogia Surda é atrelada a uma forma de "adaptação" para os/as surdos/as. Certamente, um dos fundamentos da pedagogia surda é o foco na pessoa surda e no seu ensino e, por isso, é necessário refletir sobre a diferença entre adaptação e produção.

Ressalta-se que os/as professores/as surdos/as cada vez mais têm demonstrado que suas produções culturais enfatizam a cultura surda, mas que também incluem outros conteúdos curriculares. Valorizar a produção surda no espaço escolar possibilita uma

diversidade didático-pedagógica que até então era exclusividade de profissionais ouvintes. Desse modo, existem diferenças entre adaptação e produção.

Trazendo essa discussão para o campo educacional, a pedagogia surda não visa tão somente a adaptação de algo criado por uma pedagogia baseada na perspectiva ouvinte. Ela objetiva desconstruir determinadas concepções de educação que permearam a escolarização de surdos(as) durante séculos, e trazer à baila novos discursos pautados na visão surda de mundo, nos anseios da comunidade surda, na experiência visual, na língua de sinais e outros artefatos culturais surdos (STROBEL, 2013). Destarte, as produções surdas na escolarização das crianças surdas podem proporcionar a elas experiências culturais que antes não podiam ser acessadas por se basearem em experiências identitárias de um grupo cultural diferente do seu. Entretanto, mesmo quando os processos didático-pedagógicos são adaptados, se a experiência surda for um pilar, podemos dizer que a pedagogia surda está em ação.

Nas falas de Júlio e Ricardo, a pedagogia surda é associada à pedagogia bilíngue. Há duas definições para essa pedagogia. A primeira, como aparece na fala do Prof. Júlio se refere a um curso de licenciatura, criado recentemente, que tem como objetivo a formação de professores/as habilitados/as para o exercício da docência em duas línguas (Português/Libras). Entretanto, a pedagogia bilíngue também pode ser concebida como uma filosofia educacional ou método de ensino, que tenha por princípios uma educação baseada no bilinguismo para as pessoas surdas, isto é, que utilize a língua de sinais como primeira língua (língua de instrução) e a língua portuguesa, no caso do Brasil, como segunda língua. Nessa direção, a pedagogia surda se confunde com a ideia de pedagogia bilíngue por ter esse caminho linguístico como o mais adequado à educação de pessoas surdas, como condiciona o Prof. Ricardo.

Natan apesar de dizer não conhecer o significado de pedagogia surda, aponta como os currículos seguem os interesses de quem os aplica. É preciso levar em conta que os currículos dos cursos do Ensino Superior não são homogêneos em todas as instituições de ensino e, muitas vezes, temas diferentes são ensinados no mesmo curso. Isso se aplica também ao curso de Letras-Libras. Não obstante a pessoa seja formada em Letras-Libras, isso não significa que ela teve acesso ao conceito de pedagogia surda, até mesmo porque esse é um tema recente e em desenvolvimento. Contudo, consideramos que ele deve ser um tema recorrente nesse curso, bem como no de Pedagogia Bilíngue e em todos os cursos de formação docente.

Embora haja variações, percebemos que as falas de todos os sujeitos se aproximam, em certa medida, do que se tem convencionado de pedagogia surda. É possível notar que o destaque dado pela maioria deles foi no uso da língua de sinais nos processos educacionais.

Esse é um princípio fundamental para a construção da pedagogia surda. Ademais, outros artefatos culturais surdos precisam constituir-la. Destaca-se na fala da Prof.^a Gabriela a figura do/a professor/a surdo/a como sujeito prioritário nos processos de ensino. Concordamos com a professora e enfatizamos que a concepção basilar de pedagogia surda perpassa ter um/a professor/a surdo/a como protagonista nos processos educativos com pessoas surdas. De acordo com Romário (2018, p. 103):

Para que essa cultura [cultura surda] 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.

Ressaltamos que a noção de pedagogia surda nasce da preocupação com os processos educacionais com as crianças surdas que, historicamente, têm uma educação desalinhada com a sua cultura. Porém, mirando a importância de um/a professor/a surdo/a como construtor/a da pedagogia surda, o seu trabalho em outros espaços e com públicos diferentes do infantil também é relevante para a disseminação da cultura surda. Ou seja, seu trabalho em espaços educacionais com outros públicos pode transcender a ideia de pedagogia surda e na mesma linha de raciocínio ser considerado “trabalho pedagógico surdo” (SILVA, 2020). Para o autor:

O trabalho pedagógico surdo pode ser compreendido como uma produção surda que envolve não só o trabalho docente, mas também outras atividades profissionais de surdas e surdos no âmbito da educação, na qual a sua visão de mundo desconstrua as velhas concepções; construa diferentes discursos pedagógicos com base na cultura surda; desenvolva práticas educacionais condizentes com a experiência visual, com a língua de sinais, com as identidades surdas e com os outros artefatos culturais surdos (SILVA, 2020, p. 94).

Destarte, como os sujeitos desta pesquisa não vivenciavam a experiência de ensinar crianças, trataremos de outro aspecto que envolve o trabalho pedagógico surdo: as condições que envolvem o trabalho dos/as professores/as surdos/as no ambiente educacional.

6 DIFERENÇA CULTURAL DO/A DOCENTE SURDO/A NO AMBIENTE DE TRABALHO

Ser um/a professor/a surdo/a em espaços educacionais onde a sua estrutura não foi pensada para eles/as traz implicações consideráveis para suas relações sociais e o desenvolvimento de seu trabalho. Se a diferença surda não é considerada dentro desses espaços, a presença do/a professor/a surdo/a passa a ser uma questão de resistência, tendo em vista que ela rompe com uma lógica meritocrática criada para aqueles sujeitos que se

enquadram em um padrão social, como é o ouvinte.

A ausência de conhecimento da alteridade surda acaba por gerar um tipo de exclusão do/a docente surdo/a que, embora esteja trabalhando na instituição por meio de políticas de formação docente e inclusão no mercado de trabalho, como é o caso do Decreto n.º 5.626 (BRASIL, 2005), que impulsionou a inserção de professores/as surdos/as na esfera educacional; eles/as acabam enfrentando dificuldades em se comunicar com seus/suas colegas de trabalho e alunos/as, principalmente pela barreira linguística, assim como pelo desconhecimento das sutilezas da cultura surda. Ao responderem sobre os principais desafios que enfrentavam na instituição, André e Natan exemplificaram bem o que vivenciavam:

Ensinar teorias para alunos ouvintes sem intérprete de Libras no início das aulas. Participar nas reuniões dos colegiados, e com coordenadores sobre as ações no [instituição de ensino em que trabalhava], tipo pedagogias... (André, 22/04/2020).

A principal dificuldade e barreiras que encontrei foram no quesito comunicação, o português é bem difícil para mim, por isso, necessito da presença do intérprete de Libras para intermediar a comunicação quando há alguma dúvida ou questionamento, ou quando eu desconheço algumas palavras, mas, infelizmente o [instituição de ensino em que trabalhava] não possui intérprete (Natan, 06/12/2019).

Com relação à fala do professor André, ela nos faz refletir sobre o papel dos/as docentes surdos/as que ensinam Libras para ouvintes. O objetivo principal da disciplina Libras nos cursos de graduação é o ensino da língua. Porém, há também o ensino de conteúdos teóricos relacionados à cultura surda, o que, nesse caso, para o professor torna-se uma dificuldade quando a instituição não provê a presença de intérpretes. Assim, como boa parte da turma não domina a língua de sinais, o contato entre docente surdo/a-discente ouvinte pode ser difícil para ambos e comprometer o processo de ensino e aprendizagem.

É importante salientar que os problemas que os/as professores/as surdos/as enfrentam no exercício de seu ofício não são decorrentes da sua diferença. Esses problemas são efeitos da ausência ou parcialidade de acessibilidade nas instituições de Ensino Superior. Considerando que “o professor surdo entrou no espaço universitário já constituído pela maioria linguística de ouvintes como espaço de poder neste espaço também tem forças constitutivas de poder” (REIS, 2015, p. 126), ele/a passa a ter limitações advindas do poder linguístico da oralidade, tida como a comunicação oficial nas instituições. Essa “barreira comunicacional” também passa a ser uma “barreira identitária”, tendo em vista que não existe o reconhecimento da diferença linguística das pessoas surdas e, por isso, os/as professores/as surdos/as não usufruem plenamente das possibilidades que suas identidades surdas lhe proporcionam, precisando muitas vezes oralizar ou escrever para estabelecer minimamente

uma comunicação, em momentos informais ou em reuniões administrativas, por exemplo.

Segundo os professores André e Natan, um dos maiores problemas que enfrentavam na instituição onde trabalhavam era a ausência de intérpretes. Essa ausência acaba por inviabilizar a participação de professores/as surdos/as nas tomadas de decisões, assim como seu próprio desenvolvimento profissional dentro da instituição. Esse isolamento é observado por Silveira (2006), que mostra que alguns/algumas professores/as surdos/as além de terem pouco contato com seus/suas colegas de trabalho, quando estão reunidos/as com eles/as em momentos institucionais, ainda assim ficam isolados/as por falta de acessibilidade.

O trabalho de intérpretes de Libras nas instituições de Ensino Superior abrange diversos aspectos. Um deles é a tradução de textos da língua portuguesa escrita para a de sinais. Sem a presença desses/as profissionais na instituição, o trabalho do/a professor/a surdo/a também pode ficar comprometido, considerando que ele/a às vezes precisa desse apoio para a compreensão de determinados textos que não são em sua primeira língua, como apontou o Prof. Natan. Ele nos mostra suas dificuldades com relação ao português no ambiente de trabalho e nos faz pensar sobre o bilinguismo nas relações de trabalho.

Sabemos que as pessoas surdas têm a língua de sinais como primeira língua e o português na modalidade escrita como segunda. A Libras possui uma estrutura gramatical própria, que não segue a mesma forma da língua portuguesa, sendo estas diferentes em modalidades: a língua de sinais é uma língua visual-espacial (QUADROS, 2006). Dessa forma, é comum que surdos/as façam uso do português de forma diferente dos/as ouvintes e que tenham certas dificuldades em alguns aspectos da língua, não obstante isso não possa ser generalizado. A presença de um/a intérprete é importante, portanto, nas instituições onde professores/as surdos/as atuam, tanto para a mediação entre eles/as e ouvintes, como para tradução de textos que eles/as necessitem de acessibilidade para a compreensão.

Na mesma direção, Gabriela e Miguel, que trabalham em outra instituição pública do Cariri, falam um pouco sobre a experiência de serem professores/as surdos/as em uma universidade que conta com o trabalho de intérpretes de Libras:

A dificuldade de comunicação com os gestores, pela falta de conhecimento da Libras e conhecimento da cultura surda. Isso envolve tanto a mim, quanto os alunos surdos (Gabriela, 26/11/2019).

Sobre os desafios, preconceitos no meu trabalho... Eu iniciei aqui em 2016, foi um ano bem difícil, pois a universidade não sabia lidar com uma pessoa surda. Desconheciam a importância da língua de sinais. Através de muito esforço em ensinar, foi possível mudar essa realidade. Com o passar dos anos, hoje, tenho a impressão que a universidade já abriu a mente em relação ao sujeito surdo. Compreende o nosso trabalho e reconhece a importância da língua de sinais para

nossa comunicação. Um dos principais problemas que me deparo hoje em dia no exercício do meu trabalho [...] são os telefonemas, pois, como vou atender um telefonema, sendo surdo? Às vezes a ausência de um secretário, algo urgente em que chamo o intérprete e há uma indisponibilidade por trabalharem em determinados horários divergentes do meu, sendo necessária uma espera, pois envio mensagem e demoram responder, são questões que enfrento, mas nada grave, apenas barreiras de fins comunicacionais, essa é a problemática (Miguel, 06/12/2019).

Gabriela, em sua fala, aponta um mal-estar diante do desconhecimento da sua língua e de sua cultura no seu ambiente de trabalho. Apesar de a instituição possuir intérpretes que atendam parte das demandas, as pessoas surdas vislumbram uma sociedade na qual a língua de sinais seja difusa e as pessoas possam se comunicar minimamente por meio dela. Nas instituições públicas, isso vai além, servidores/as deveriam passar por formações que os/as munissem linguisticamente para atender e dialogar com os/as cidadãos/ãs que atendem, bem como servidores/as surdos/as. Não obstante possa parecer uma realidade utópica, políticas de incentivo e formação profissional podem contribuir para esse processo.

Miguel, que trabalha na mesma instituição que Gabriela, relata que a instituição passou a compreender um pouco melhor seus trabalhos e reconhecer a sua diferença linguística. O fato de a instituição possuir intérpretes minimizava os problemas de natureza comunicacional. Todavia, os problemas de natureza tecnológica ainda são uma realidade. Por serem coordenador e vice coordenadora de curso, Miguel e Gabriela trabalhavam em uma sala com telefone fixo e comumente quando ele tocava não podiam atender por questões óbvias. Por serem lotados/as em outro órgão da universidade, os/as intérpretes não estavam disponíveis o tempo todo para atender essa demanda. Por isso também quando eles/as precisavam dos serviços de interpretação em atividades mais urgentes, que não havia tempo hábil de solicitar com antecedência, encontravam dificuldades em realizá-las.

Todas essas questões que envolvem o trabalho de professores/as surdos/as nas instituições de Ensino Superior, demonstram que, apesar dos avanços, ainda há questões a serem enfrentadas e superadas no quesito acessibilidade e cultura.

Em termos de acessibilidade, as situações são diferentes em cada instituição. Enquanto umas avançaram na inserção de intérpretes de Libras, que atuam tanto em sala de aula, como em outros ambientes, outras ainda parecem estar em um estágio inicial, não oferecendo as mínimas condições de trabalho para seus/suas servidores/as surdos/as. Destarte, é preciso que as instituições garantam o direito à acessibilidade da pessoa surda, independentemente do papel que desempenhe e das atividades que desenvolvem. Tecnicamente, as instituições, muitas vezes, demoram para acompanhar o ritmo de desenvolvimento do universo digital,

provendo outros recursos que atendam os seus interesses e deixando para segundo plano as questões de acessibilidade, algo que deveria ser parte de sua agenda prioritária.

Concernente aos aspectos culturais, como apontam os sujeitos da pesquisa, a construção de uma cultura inclusiva na sociedade e nas instituições perpassa os interesses individuais dos sujeitos em aprender a língua de sinais, bem como os institucionais em capacitar os servidores/as que lidam ou não com pessoas surdas no seu dia a dia de trabalho. Portanto, requer das políticas de gestão formas de provimento de formação de recursos humanos para o atendimento de pessoas surdas.

SINALIZAÇÕES FINAIS

Os dados coletados por esta pesquisa mostram a importância do professor/a surdo/a como um/a produtor/a cultural que, a partir de suas experiências, possibilita o enriquecimento do espaço educacional a partir da diferença surda, oferecendo novas perspectivas e possibilidades para o ato pedagógico.

No que diz respeito aos dados formativos e do trabalho dos/as professores/as surdos/as do Cariri, todos/as possuíam graduação em Letras-Libras e especialização na área de Libras, dois eram mestrados e dois eram mestres. A idade média de anos de atuação era de nove anos; quase todos/as eram concursados, sendo um deles professor substituto; os/as quatro surdos/as que trabalhavam em uma mesma instituição tinham carga horária de 40 horas semanais com dedicação exclusiva, enquanto os outros dois surdos/as que trabalhavam em outra tinham, respectivamente, carga horária de 20 e 10 horas semanais. Dois participantes recebiam acima de quatro salários mínimos, dois recebiam entre três e quatro, um recebia entre dois e três e um recebia entre um e dois salários mínimos.

As análises apontam que: o trabalho de professores/as surdos/as com seus pares surdos é importante porque contribui para desconstrução de percepções capacitistas/ouvintistas construídas pela sociedade, independentemente do nível acadêmico de atuação; os conhecimentos dos/as professores/as surdos/as sobre pedagogia surda se aproximaram do conceito de pedagogia surda; suas condições de trabalho ainda são permeadas pelas dificuldades de comunicação e de acessibilidade.

À guisa de conclusão, salientamos neste estudo que a presença de profissionais surdos/as em instituições de Ensino Superior tem sido muito positiva para a valorização da

cultura surda e das identidades surdas nesses ambientes. Suas resistências têm colocado em xeque discursos normativos e despertado novas perspectivas com relação à potencialidade dos/as docentes surdos/as no Ensino Superior por meio de suas identidades, de seus artefatos culturais, de suas perspectivas pedagógicas como docentes surdos/as, construindo uma pedagogia surda nesse nível acadêmico.

AGRADECIMENTOS

Aos/às professores/as surdos/as da região do Cariri Cearense, que, generosamente, participaram deste estudo. À Universidade Federal do Cariri (UFCA), pelo financiamento da pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, S. **Capacitismo**: o que é, onde vive, como se reproduz? As gordas. 2015. Disponível em: <https://asgordas.wordpress.com/2015/12/03/capacitismo-o-que-e-onde-vive-como-se-reproduz/> Acesso em: 25 ago. 2020.
- BRASIL. **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.
- COSTA, M. V. Estudos Culturais – para além das fronteiras disciplinares. *In*: _____ (Org.). **Estudos Culturais da Educação**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000. p. 13-36.
- DENZIN; N. K.; LINCOLN, Y. S. 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. p. 15-41.
- DORZIAT, A. Bilinguismo e surdez: para além de uma visão linguística e metodológica. *In*: SKLIAR, C. (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**: processos e projetos pedagógicos. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016. p. 27-40.
- FENEIS. Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. **A educação que nós surdos queremos**. Documento elaborado pela comunidade surda a partir do pré-congresso ao V Congresso latino-americano de Educação Bilíngue para Surdos, realizado em Porto Alegre/RS, no salão de atos da reitoria da UFRGS, nos dias 20 a 24 de abril de 1999. Disponível em: <https://docplayer.com.br/18634121-A-educacao-que-nos-surdos-queremos.html>. Acesso em: 18 fev. 2021.
- KYLE, J. O ambiente bilíngüe: alguns comentários sobre o desenvolvimento do bilingüismo para os surdos. *In*: SKLIAR, C. (Org.). **Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos**. Processos e projetos pedagógicos. Vol. 1. Porto Alegre: Mediação, 1999.
- OLIVEIRA, M. S. A.; SOUZA, A. C. B.; SANTOS, C. M. M. A implantação do curso de licenciatura em letras libras na Universidade Federal do Cariri: Significados históricos e políticos. *In*: Editora Poisson (Org.). **Educação no século XXI**. Belo Horizonte: Editora Poisson, v. 18, 2019. p. 66-72. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/45855> Acesso em: 18 fev. 2021.
- PERLIN, G. Identidades surdas. *In*: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as

diferenças. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013. p. 51-74.

PERLIN, G.; MIRANDA, W. Surdos: o narrar e a política. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 05, p. 217-226, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1282/4249> Acesso em: 18 fev. 2021.

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

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do Trabalho Científico**: métodos e técnicas de pesquisa e do trabalho acadêmico. 2 ed. Novo Hamburgo: FEEVALE, 2013. 276p.

QUADROS, R. M. Efeitos de modalidade de língua: as línguas de sinais. **ETD – Educação Temática Digital**, v. 7, n. 2, p. 168-178, jun. 2006. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/801/816> Acesso em: 18 fev. 2021.

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

REIS, F. **A docência na educação superior**: narrativas das diferenças políticas de sujeitos surdos. 2015. 278 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/17759/1/DocenciaEducacaoSuperior.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2021.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

ROMÁRIO, L. **Pedagogia surda**: cultura, diferença e construção de identidades. Curitiba: Editora CRV, 2018.

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

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. – 24. ed. rev. e atual. – São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, L. R. **O trabalho pedagógico surdo na escola regular**. 240 f. 2020. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa-PB, 2020. Disponível em: <https://sig-arq.ufpb.br/arquivos/20200881337f96204337765bd86121be4/Tese-LucasRomrioDaSilva.pdf> Acesso em: 18 fev. 2021.

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

SILVEIRA, C. 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, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/88699/236381.pdf?seq> Acesso em: 18 fev. 2021.

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

SKLIAR, C. 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.

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