



## 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 INSTRUTORES(AS) SURDOS(AS)**

**Vanessa Ferreira Lima<sup>1</sup>**

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

**Lincoln Damacena Oliveira<sup>2</sup>**

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

**Lucas Romário<sup>3</sup>**

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

**RESUMO:** Em busca de reflexões sobre os processos educacionais que envolvem instrutores(as) surdos(as) que implementam a pedagogia surda, esta pesquisa teve como objetivos mapear os dados sobre a formação e o trabalho de profissionais que atuavam no contexto do Cariri cearense, 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 descritivo-analítico por meio de uma abordagem qualitativa. Os dados levantados apontam que os três sujeitos da pesquisa eram formados em Ensino Médio, com curso de formação para instrutores(as) de Língua Brasileira de Sinais (Libras) e atuavam pela primeira vez na área. As análises apontam que a pedagogia surda na região do Cariri apresenta-se com outros contornos devido a multiplicidade de ações pedagógicas e pela ampliação de espaços onde é desenvolvida, ou seja, em espaços escolares e não escolares. As barreiras comunicacionais vividas pelos sujeitos, os levam a reforçar a necessidade de uma pedagogia surda nos processos educacionais de crianças surdas, no entanto, provavelmente como consequência da ausência de formação em nível superior, embora eles tenham revelado demonstrar a importância desta pedagogia nos referidos processos, conceitualmente apresentam dificuldades em reconhecê-la. **Palavras-chave:** Pedagogia surda; Instrutores(as) surdos(as); Cariri cearense.

---

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.

**ABSTRACT:** In search of reflections on the educational processes involving deaf instructors who implement deaf pedagogy, this research aimed to map data on the training and work of professionals who worked in the context of the Cariri region in Ceará, as well as to understand how aspects of deaf pedagogy surrounded them in their 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. The data collected show that the three research subjects were graduated from high school, with a training course for instructors in Brazilian Sign Language (Libras) and worked for the first time in the area. The analysis indicates that deaf pedagogy in the Cariri region presents itself with other outlines due to the multiplicity of pedagogical actions and the expansion of spaces where it is developed, that is, in school and non-school spaces. The communicational barriers experienced by the subjects, lead them to reinforce the need for deaf pedagogy in the educational processes of deaf children, however, probably as a consequence of the lack of higher education, although they have demonstrated to know the importance of this pedagogy in the referred processes, conceptually they have difficulties in recognizing it. **Keywords:** Deaf pedagogy; Deaf instructors; Cariri cearense.

## 1 PRIMEIRAS SINALIZAÇÕES

Laborit (1994) assegura que a surdez não é um problema, tendo em vista que por meio da experiência visual ela “ouve” e pela língua de sinais ela fala. Com base no pensamento da autora surda, os Estudos Surdos vão afirmar que aliada à experiência visual, a língua de sinais dá sentido àquilo que é visto pelas pessoas surdas, propiciando o seu desenvolvimento linguístico, cultural e cognitivo. Perlin e Miranda (2003) endossam essa perspectiva dizendo que ser surdo(a) não se trata de uma deficiência, mas de uma experiência diferente, uma questão de vida, uma cultura diferente, representada pela língua de sinais.

Esses dois traços das identidades surdas compõe a cultura surda, uma cultura singular, expressa por meio de seu jeito de ver e de se relacionar com o mundo, tornando-o habitável e acessível por meio da experiência visual, contribuindo para a definição das suas identidades; isto abrange a língua, as ideias, as crenças, etc. (STROBEL 2013).

Historicamente, há lutas em torno do direito ao uso da língua de sinais. Como resultado desse movimento contínuo de resistência, as pessoas surdas vêm conquistando diversos direitos. No Brasil, por exemplo, a comunidade surda teve a Língua Brasileira de Sinais (Libras) reconhecida oficialmente, por meio da Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, regulamentada pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

O Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamentou a Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, oportunizou que pessoas surdas com diferentes níveis de formação pudessem lecionar Libras em instituições de ensino. O decreto faz uma distinção entre instrutores(as) surdos(as) e professores(as) surdos(as), ao considerar instrutores(as) de Libras aqueles(as) surdos(as) que possuem formação em nível médio e como professores(as) de Libras aqueles(as) surdos(as) que possuem formação em nível superior (BRASIL, 2005, p. 5):

Art. 7º Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, caso não haja docente com título de pós-graduação ou de graduação em Libras para o ensino dessa

disciplina em cursos de educação superior, ela poderá ser ministrada por profissionais que apresentem pelo menos um dos seguintes perfis: I - professor de Libras, usuário dessa língua com curso de pós-graduação ou com formação superior e certificado de proficiência em Libras, obtido por meio de exame promovido pelo Ministério da Educação; II - instrutor de Libras, usuário dessa língua com formação de nível médio e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação; [...].

Não obstante as funções de instrutores(as) e professores(as) surjam de forma distinta no Decreto, com base no critério de formação, ambas estão diretamente ligadas ao ensino e representam significativo avanço no campo da educação de pessoas surdas. Por isso, este estudo parte da premissa que o trabalho pedagógico de sujeitos surdos adultos com crianças surdas configura-se como uma pedagogia surda. De acordo com Strobel (2013, p. 92), “a pedagogia surda é uma educação sonhada pelo povo surdo, visto que a luta atual dos surdos é pela constituição da subjetividade ao jeito surdo de ser”. Essa pedagogia tem como um de seus princípios a necessidade de as pessoas surdas adquirirem a língua de sinais o mais cedo possível, como forma de assegurar o seu desenvolvimento pleno, isto é, em termos linguísticos, culturais e cognitivos.

Assim, em busca de reflexões sobre os processos educacionais que envolvem instrutores(as) surdos(as) que implementam a pedagogia surda, esta pesquisa teve como objetivos mapear os dados sobre a formação e o trabalho de profissionais que atuavam no contexto do Cariri cearense, bem como compreender de que maneira aspectos da pedagogia surda circulavam em suas experiências formativas e profissionais.

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

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). 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, barreira na comunicação e conceito de pedagogia surda.

*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 focados e entendidos 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 PEDAGOGIA SURDA NO ESPAÇO ESCOLAR E NÃO-ESCOLAR:**

## MAPEAMENTO DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO DE SURDOS(AS) DO CARIRI

Participaram da pesquisa três sujeitos que atuavam como instrutores(as) de Libras, sendo dois homens e uma mulher:

Mário<sup>1</sup> tinha 21 anos, era surdo pré-linguístico<sup>2</sup>, aprendeu Libras aos sete anos. Possuía o Ensino Médio completo e curso de formação para instrutores(as) de Libras. Trabalhava como instrutor, na Pastoral do Crato, havia um ano e quatro meses, com carga horária de quatro horas. Não possuía carteira assinada e recebia menos de um salário mínimo.

José<sup>3</sup>, era um surdo de 32 anos, pré-linguístico, aprendeu Libras com 12 anos. Possuía o Ensino Médio completo e curso de formação para instrutores(as) de Libras. Possuía vínculo de prestação de serviços com a rede municipal de ensino do Juazeiro do Norte, recebendo entre um e dois salários mínimos e trabalhando 40 horas semanais. Trabalhava havia seis meses e possuía carteira assinada.

Nancy<sup>4</sup>, de 31 anos, era uma surda pré-linguística, aprendeu Libras entre o quarto e quinto ano de idade na APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais). Sua formação era em Ensino Médio e no curso de formação de instrutores(as) de Libras. Possuía o

vínculo de prestação de serviço com a rede municipal de ensino do Juazeiro do Norte, recebendo entre um e dois salários mínimos e trabalhando 40 horas semanais. Trabalhava havia oito meses e possuía carteira assinada.

Nancy e José foram convocados(as) para a função por meio de convites da rede municipal de ensino para atuarem em uma escola pública quando uma criança surda ingressou na instituição. Mário foi convidado pelo coordenador de uma instituição religiosa que possuía

---

a participação de pessoas surdas, para ensinar Libras de nível básico para ouvintes. O referido curso funcionava com o instrutor surdo ensinando Libras em trabalho coletivo com um intérprete e um coordenador.

Na escola, os(as) instrutores(as) ensinavam diferentes disciplinas escolares para as crianças surdas em Libras. Nancy e José desenvolviam suas atividades da seguinte forma:

---

<sup>1</sup> Nome fictício para proteger a privacidade do sujeito da pesquisa.

<sup>2</sup> “Surdos pré-linguísticos: são aqueles que já nasceram surdos ou que perderam a audição antes do aprendizado da língua falada. Estes, ao contrário do que se pensa, não vivenciam o "silêncio" e nem se queixam dele. Mesmo os que têm surdez mais profunda conseguem ouvir ruídos de vários tipos e ser sensíveis a vibrações de toda espécie – essa percepção de vibrações é para os surdos um sentido acessório.” (WRIGHT, 1969, p. 22 apud SACKS, 1998, p. 19).

<sup>3</sup> Nome fictício para proteger a privacidade do sujeito da pesquisa.

<sup>4</sup> Nome fictício para proteger a privacidade do sujeito da pesquisa.

Assim que cheguei na escola passei um tempo observando, analisando como funcionava a escola e todo o contexto em que o surdo estava inserido e fui buscando dentro dos recursos visuais que tinha disponível em seu convívio para ensinar todos os sinais para o aluno, sempre fazendo associação com imagens dentro da escola (NANCY,06/12/2019).

Então, aqui o meu trabalho é ensinar a criança surda em Libras, que ela aprenda palavras do português através da língua de sinais, assim como outros conteúdos, como matemática, tudo em Libras. Dessa forma, a criança irá se espelhar em mim, enquanto surdo e assim ele possa desenvolver seu aprendizado na sua língua, a Libras (JOSÉ, 06/12/2019).

O trabalho de Nancy e José ocorria em sala de aula regular juntamente com as crianças surdas sob as orientações de um(a) professor(a) regente (ouvinte). O trabalho desses sujeitos diferencia-se do que vem sendo desenvolvido em espaços escolares regulares, nos quais os(as) profissionais surdos(as) atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais, desenvolvendo o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Porém, essa parece não ser uma realidade isolada. Silva (2020) demonstra que as escolas de João Pessoa-PB inseriram profissionais surdos(as) em sala de aula como intérpretes. Entretanto, eles(as) não sabiam bem qual papel desempenhavam, descrevendo seu trabalho como de interpretação, de docência e instrutoria. Por isso, o autor alarga o conceito de pedagogia surda, tentando contemplar as diferentes nuances que constituía o trabalho dos(as) professores(as) surdos(as):

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).

O autor aponta várias questões problemáticas em torno dessa realidade, entre elas a de que havia uma distorção do trabalho pedagógico surdo, tendo em vista que ele era baseado em metodologias ouvintistas, violando a autonomia e a subjetividade surdas, pelo fato de os(as) profissionais surdos(as) terem de replicar as ações didático-pedagógicas dos(as) professores(as) regentes de sala de aula, com quem trabalhavam. No entanto, acabavam assumindo as responsabilidades que deveriam ser dos(as) professores(as) regentes, considerando que esses(as) não possuíam conhecimentos pedagógicos, didáticos, linguísticos e culturais para trabalhar com crianças surdas.

Com base no pensamento do autor, é importante compreender as condições que envolvem o âmbito educacional. A pedagogia surda, bem como o trabalho pedagógico surdo, envolve a concepção de mundo das pessoas surdas nas práticas pedagógicas. É provável que o trabalho desenvolvido tanto na realidade analisada pelo autor, como na do Cariri, haja a participação efetiva dos sujeitos surdos. Entretanto, podemos inferir que, ao estarem em um espaço onde o seu trabalho está sob a tutela de outros sujeitos, ouvintes, a autonomia surda em

desenvolver suas próprias ações pedagógicas acaba ficando comprometida e, dessa forma, a pedagogia surda também, em certa medida. Por outro lado, a ideia de pedagogia surda também pode ser ampliada, uma vez que ela tem sido caracterizada principalmente na relação de professores(as) surdos(as) com alunos(as) surdos(as) no espaço escolar. No entanto, e quando o(a) professor(a) surdo(a) desenvolve o seu trabalho em um espaço não-escolar?

O trabalho com pessoas surdas em instituições religiosas é histórico. De acordo com Reily (2007), diferentemente da educação de pessoas com deficiência intelectual nos países europeus e na América, que se originou no campo médico, a educação de pessoas surdas foi constituída no âmbito religioso. Atualmente, diferentes denominações religiosas desenvolvem trabalhos com surdos(as). A Igreja Católica, por exemplo, desenvolve diversas ações por meio de missas para e com surdos(as), além das Pastorais (SILVA, 2019).

Na cidade de Crato, o trabalho com surdos(as) tem sido desenvolvido com a presença de um surdo. Para além de qualquer debate religioso – ao qual este trabalho não se propôs –, aventamos a discussão sobre a pedagogia surda em um espaço não-escolar. Podemos dizer que naquele espaço havia uma pedagogia surda? Mário expôs sua visão acerca de seu trabalho:

Atualmente estou na Pastoral dos Surdos em Crato, na liderança, coordenando, e também desenvolvo o trabalho de ensinar cursos básicos e incentivar os surdos a participarem, mostrando que é muito benéfico, a terem a mente aberta, não faltarem e serem ativos para o aprendizado e conhecimento da língua de sinais. O isolamento não é bom, portanto, o que eu faço é motivá-los a participarem também aos domingos na igreja para interagirem com a comunidade surda e com as interpretações em Libras, um motivando o outro, isso que é o certo para todos (MÁRIO, 20/12/2019).

Nessa perspectiva, acreditamos que as instituições religiosas têm um papel educativo considerável em nossa sociedade, que contribui significativamente para a construção de determinados saberes, que nem sempre a escola abrange, por conta da política de inclusão, que tem contribuído muito pouco para disseminação da língua de sinais no nosso país. É nesse vácuo pedagógico-curricular que outras instituições sociais, como as religiosas, ocupam seu papel educativo. Pimenta, Anastasiou e Cavallet (2003, p. 268) afirmam que “nas várias esferas da sociedade, surge a necessidade de disseminação e internalização de saberes e modos de ação [...], acentuando o poder pedagógico dos vários agentes educativos na sociedade”.

O trabalho desenvolvido por Mário, um educador surdo, com outros sujeitos surdos, independentemente de serem crianças ou adultos, é eminentemente pedagógico, pois visa o ensino da língua de sinais – além dos conteúdos religiosos – para sujeitos que possivelmente ainda não dominam nenhuma língua ou possuem fluência ainda incipiente, bem como proporciona aos(as) surdos(as) a possibilidade de romper com o isolamento social que vivenciam nos diversos ambientes (familiar, escolar, entre outros) com a falta da acessibilidade.

A pedagogia surda ou o trabalho pedagógico surdo, assim, vão ganhando outros contornos conceituais apresentados pelas ações pedagógicas desenvolvidas por sujeitos surdos em espaços escolares e não escolares. É preciso, portanto, considerar o sujeito surdo como agente educativo, que desenvolve um trabalho pedagógico relacionado à cultura surda.

Destarte, compreendemos ser importante que os(as) profissionais surdos(as) compreendam os significados que vêm se constituindo em torno de uma pedagogia surda.

#### **4 O ENCONTRO PESSOA SURDA-PESSOA SURDA: PEDAGOGIA SURDA NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS SURDAS**

A pedagogia surda tem como um de seus princípios a importância de as pessoas surdas adquirirem a língua de sinais o mais cedo possível, como forma de assegurar o seu desenvolvimento pleno, isto é, em termos linguísticos, culturais e cognitivos. Para tanto, compreende-se que a presença de professores(as) surdos(as) no âmbito escolar é uma questão fundamental. Conforme Perlin (2007, p. 2):

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

A fala da autora surda, aponta a importância desse contato entre professor(a) e aluno(a) surdo(a), visto que o(a) professor(a) torna-se uma referência para a criança surda, em vários aspectos, inclusive mostrando a possibilidade de profissionalização, vislumbrando um caminho para ela que, muitas vezes, diante das barreiras sociais acaba tendo poucas perspectivas, endossadas pela percepção social de que ela não terá um futuro produtivo face a sua “deficiência”.

No processo pedagógico com alunos(as) surdos(as), o(a) professor(a) surdo(a) pode falar de sua cultura, da história de seu grupo cultural, mostrando às crianças o papel da língua de sinais na vida das pessoas surdas, para o seu posicionamento na sociedade, e como ela deve ser defendida a fim de conquistarem os seus direitos. Nesse sentido, contribuindo para a construção de suas identidades:

O contato do sujeito surdo com as manifestações culturais dos surdos é necessário para a construção de sua identidade, caso contrário, sua experiência vai torna-lo um sujeito sem possibilidades de autoidentificar-se como diferente e como surdo, ou seja,

com determinada identidade cultural. A sua identificação vai ocorrer como sendo um sujeito deficiente (PERLIN, 2000, p. 24).

Assim, por meio da pedagogia surda, a criança poderá construir suas identidades surdas no convívio com seus(suas) professores(as) surdos(as), aprendendo a valorizar a sua cultura, desenvolvendo-se em língua de sinais, se (re)conhecendo em sua diferença e sentindo orgulho por ser surdo. As falas dos(as) instrutores(as) surdos(as) da região do Cariri revelam que a pedagogia surda é algo considerado importante para eles(as). José vai ao encontro do que os Estudos Surdos têm apontado:

[...] É muito importante. O professor ser surdo é importante para que haja um aprendizado efetivo por parte da criança surda, porque ela vai se identificar com o instrutor surdo e vai adquirindo sua língua naturalmente. Na interação com o instrutor, a criança surda o perceberá como referência e como seu par linguístico, se sentindo confortável em fazer perguntas sobre o conceito de determinado sinal, e o professor ficará satisfeito em poder repassar esses conhecimentos, pois há uma empatia de experiências, por já ter sido criança um dia e ter passado por muitos contextos iguais, podendo repassar essa vivência fundamental para as crianças surdas (JOSÉ, 06/12/2019).

José demonstra que a pedagogia surda é importante porque, por meio desse contato entre professor(a) surdo(a) e aluno(a) surdo(a), o(a) professor(a) torna-se uma referência para a criança surda, em vários aspectos, como para a aquisição da língua de sinais e pode criar uma relação de empatia, na qual ele(a) compreenda os processos sociais pelos quais a criança surda está passando, na medida em que tudo indica a proximidade de suas histórias. De acordo com Rangel e Stumpf (2012, p. 115), “quando o professor e o aluno utilizam a mesma língua, no caso a língua de sinais, a comunicação deixa de ser um problema. Quando ambos são surdos, os interesses e a visão de mundo passam a ser os mesmos”.

As trajetórias de exclusão pelo isolamento linguístico são quase sempre comuns às crianças surdas, então, o(a) professor(a) surdo(a) como principal e, muitas vezes, única pessoa surda que elas conhecem, torna-se um modelo linguístico-cultural (PERLIN, 2007). Além do aspecto identitário, a figura do(a) professor(a) surdo(a) também é importante para questões de ensino e aprendizagem, como destacou Nancy:

[...] a criança surda se identifica com um professor surdo, percebe logo a empatia, e aprende com mais facilidade. Se compararmos com o ouvinte que não tem fluência, a comunicação flui naturalmente de forma clara. Então afirmo que é de suma importância essa interação comunicativa entre os dois, o professor surdo mostrando o sinal e o aluno compreendendo de forma clara (NANCY, 06/12/2019).

De acordo com Nancy, a aprendizagem da criança surda em contato com o(a) docente surdo(a) é mais fácil devido ao aspecto linguístico. Corroborando a sua fala, Romário (2018, p. 104) afirma que “a Pedagogia Surda transcende o aspecto comunicacional, permitindo a existência de trocas culturais entre pares surdos”. Entre essas trocas culturais está a

aprendizagem de conteúdos curriculares, que são facilitados pelo uso comum da língua de sinais, em uma comunicação direta, na qual o(a) professor(a) ensina a criança sem a necessidade de um terceiro sujeito, que seria o(a) intérprete de Libras.

A escola, dessa maneira, torna-se o principal lócus de implementação de um encontro surdo-surdo (PERLIN, 2007). Contudo, por ter um currículo fundamentado em um ensino para ouvintes, a pedagogia surda ainda tem sido algo distante da realidade, porque o ensino é pautado com os mesmos padrões pedagógicos estabelecidos para ouvintes. Para não reestruturar seu currículo, com base nas diferenças, a escola tem optado por criar estratégias língua de sinais.

Diante desse contexto, melhor seria se a pedagogia surda fosse implementada em outro modelo escolar, no qual a língua de sinais fosse a língua de instrução nos processos educacionais e a cultura surda permeasse todo o currículo, ou seja, uma escola bilíngue. Silva (2020, p. 205) afirma que:

Esse modelo escolar daria às educadoras surdas e aos educadores surdos a oportunidade de implementar um trabalho pedagógico surdo realmente produzido por elas e eles, diferentemente do que tem ocorrido nas escolas regulares. As escolas bilíngues se distanciariam de uma perspectiva compensatória às pessoas surdas, porque a língua de instrução seria a língua de sinais aliada a todos os outros artefatos da cultura surda. Conquanto também constituída por relações de poder, como quaisquer processos culturais, a educação de pessoas surdas na escola bilíngue estaria mais próxima de uma perspectiva surda, na qual se distancia de processos que tentam homogeneizar as suas diferenças especialmente por meio da hegemonia oralista.

O pensamento de Sá (2010) afina-se aos conceitos de bilinguismo e pedagogia surda quando a autora afirma ser imprescindível que a educação das pessoas seja em sua língua natural, pois, na tentativa de transmitir o conhecimento por meio de uma língua que, para as pessoas surdas não é natural (língua oral), sobrepuja-se a cultura ouvinte em detrimento da surda. Quadros (2008, p. 36), na mesma direção, relata quatro metas de uma escola bilíngue para pessoas surdas na Venezuela, onde cerca de 95% das crianças surdas venezuelanas eram filhas de famílias ouvintes. Duas delas vão ao encontro da concepção de pedagogia surda que adotamos neste trabalho:

Assegurar o desenvolvimento da personalidade de forma sadia. Para isso a criança precisa interagir com adultos surdos; garantir que a criança surda construa uma teoria de mundo, pois a criança surda que convive com adultos ouvintes não tem chance de questionar as coisas, porque não obtém respostas [...] A escola deve oferecer esse tipo de experiência para que a criança surda faça perguntas e obtenha respostas, obviamente em língua de sinais para construir sua teoria de mundo (QUADROS, 2008, p. 36).

Entretanto, a pedagogia surda tem sido inviabilizada não só pela ausência de uma escola com um currículo que incluía verdadeiramente a diferença surda, mas também por outros motivos que constituem e que vão além da escola. Um deles é o fato de que a família recebe a notícia de que a criança é surda sob uma perspectiva patológica do que significa ser surdo

(HOFFMEISTER, 2012), assimilando-a e passando a enxergar a criança a partir dela, mirandoa como incapaz e limitada, sendo a surdez um problema a ser corrigido.

A presença de um(a) professor(a) surdo(a) na escola também é importante por isso, porque pode contribuir para a construção de uma imagem positiva sobre as pessoas surdas no sentido contrário ao do oralismo. Mário demonstra a sua responsabilidade no trabalho com as crianças surdas:

[...] me preocupo muito em incentivar tendo essa empatia, isso é muito bom e importante, porque elas precisam ampliar seus conhecimentos, ser um professor surdo é fundamental em suas vidas, então, essas crianças necessitam disso, enquanto surdo, é meu dever ensiná-las através de minhas experiências, elaborando atividades que as auxiliem a aprimorar seus conhecimentos (MÁRIO, 20/12/2020).

Mário, professor surdo, aponta a importância de seu papel nas vidas das crianças surdas. Assim como José e Nancy, ele enfatiza o quão significativo pode ser a presença de um(a) educador(a) surdo(a) para a construção positiva da interpretação de mundo das crianças surdas. Essa troca de saberes, de conhecimentos identitários, linguísticos, curriculares, entre outros, é revelada como algo muito presente na percepção dos(as) três professores(as) surdos(as) do Cariri, principalmente sobre o viés da empatia, o que demonstra a sua sensibilidade em se reconhecerem nas crianças surdas com que trabalham, reafirmando a necessidade do encontro pessoa surda-pessoa surda.

A defesa da pedagogia surda por parte dos(as) instrutores(as) surdos(as) nos fez questionar sobre a seguinte questão: essa defesa teria relação com as experiências vividas por eles(as) próprios(as)? Na sessão a seguir, os sujeitos da pesquisa relevam as dificuldades que encontraram em suas vidas pela falta de comunicação.

## **5 BARREIRAS DE COMUNICAÇÃO: UMA HISTÓRIA RECORRENTE QUE LEVA INSTRUTORES(AS) SURDOS(AS) A RECONHECEREM A IMPORTÂNCIA DA PEDAGOGIA SURDA NA EDUCAÇÃO DE SEUS PARES**

As pessoas surdas possuem diversas experiências ao longo de suas trajetórias de vida. Contudo, algo comum em suas histórias é a barreira comunicacional imposta pela sociedade, fazendo-as sofrer pelo atraso na aquisição da língua de sinais e também pela falta de acessibilidade.

O Brasil possui cerca de 2,1 milhões de pessoas surdas ou com deficiência auditiva (IBGE, 2012) e a maioria delas pertence a famílias ouvintes (SKLIAR, 2013). Nesses casos, a barreira comunicacional se inicia já desde a mais tenra idade, no seio familiar, como relata o instrutor surdo José:

[...] tive muitas dificuldades desde a infância, porque até mesmo meus familiares não sabiam Libras, nem meus amigos. Algumas vezes tentavam usar mímicas para se comunicarem comigo, mas eu continuava sem compreender a essência do que estavam querendo me dizer. Quando eu me dirigia à minha mãe, ela só oralizava mesmo sabendo que eu não podia ouvi-la. Então, mesmo rodeado de pessoas, eu me sentia solitário, como eu não entendia aquele mecanismo oral, ficava somente a observar. Eu tinha meus amigos, e quando brincávamos, eu percebia suas bocas mexendo e, sem compreender, eu ignorava e continuava a movimentar meus bonecos e carrinhos. Entende? É isso (JOSÉ, 06/12/2019).

Os problemas de comunicação são um dos maiores desafios impostos às pessoas surdas. Como afirma José, ora as pessoas tentam usar mímicas, ora oralizam, mantendo uma barreira linguística. Essa situação é muito comum na vida das crianças surdas. Diante disso, a família deveria favorecer a base linguística da criança surda. Mas, a realidade é que as famílias acabam não aprendendo a língua de sinais, e a escola passa a ser a instituição onde a criança deveria adquiri-la, por meio de processos formais de ensino e nas interações sociais com professores(as), funcionários(as) e outras crianças. Todavia, poucas vezes isso acontece, como demonstra Nancy:

Na minha trajetória de vida foi muito difícil. Ainda pequena, em convívio com minha família, havia muitas barreiras na comunicação. Minha mãe vendo a situação, colocou-me na escola, no sistema de inclusão com os ouvintes. Na escola, foi extremamente difícil, não conseguia me comunicar, olhava tudo ali e me sentia triste com as pessoas conversando oralmente, nada era em Libras. Ao chegar em casa, conversei com minha mãe e disse que não queria ir para escola inclusiva com ouvintes. Ela refletiu e procurou outro lugar em que eu pudesse estudar, encontrando a APAE. Quando cheguei, fiquei feliz, tinha bastante surdos e foi ali que fui crescendo e comecei a adquirir conhecimentos, me desenvolver e aprender Libras (NANCY, 06/12/2019).

A fala de Nancy revela a importância de uma família que se preocupa com a barreira linguística que a criança surda enfrenta. Atenta a isso, sua mãe buscou alternativas educacionais que fossem melhores para a filha. Ao ser inserida na escola dita inclusiva, Nancy não se sentiu incluída, tendo em vista que estava em mais um local onde predominava a língua oral e as pessoas não sabiam Libras para que pudessem ter as mínimas trocas linguísticas, tendo ali “mais do mesmo”, ou seja, a escola reproduzia um padrão linguístico hegemônico, sem oferecer as condições linguísticas, culturais e educacionais que a criança surda requeria.

Ao migrar para uma instituição especializada em pessoas com deficiência, onde havia outras crianças surdas que sinalizavam, a percepção de Nancy foi outra, por encontrar naquele espaço possibilidades linguísticas que antes não lhe eram oferecidas. A criança teve oportunidade de trocar experiências visuais com outros(as) surdos(as), propiciando o seu desenvolvimento em Libras. Ao trilhar o caminho inverso, Mário mostra as dificuldades encontradas pelas crianças surdas quando não têm contato com outras:

Aos 7 anos de idade, na escola, já conhecia os sinais do âmbito escolar e interagiu em grupos de surdos, até que fui para outra escola que era inclusiva, mas sempre ficava

sozinho, era uma integração e não inclusão, pois era o único surdo e os demais não conheciam a Libras, então retornava ao isolamento (MÁRIO, 20/12/2019).

No caso de Mário, o processo foi inverso porque no ambiente onde havia outras crianças surdas, ele conseguia se comunicar em língua de sinais e quando fora transferido para uma escola onde a língua oral era a única circulante, ele se sentiu isolado sem seus pares para se comunicar, brincar, estudar, entre outras ações próprias da infância. Assim como aconteceu com o professor Mário, esse isolamento social promovido pelo modelo escolar onde não circula a língua de sinais reflete diretamente nas construções identitárias das crianças surdas, conforme afirmam Romário e Dorziat (2018, p. 324):

Sem o contato com seus pares surdos na “escola inclusiva”, dificilmente as crianças surdas constroem suas identidades surdas, pelo contrário, podem passar a desenvolver atitudes negativas quanto à sua diferença (produto de relações de poder que oprimem, anulam e apagam as suas identidades). Sendo outro o cenário, ou seja, havendo mais de uma criança surda na escola (algo característico das escolas bilíngues), certamente elas podem trazer para este espaço os artefatos da Cultura Surda, desde que já os tenham adquirido.

Segundo o autor e a autora, a escola regular tem se mostrado um espaço desfavorável à construção das identidades surdas por diversos motivos, sendo talvez a ausência da língua de sinais nos ciclos de interação e nos próprios processos formais de ensino o principal deles. Na contramão do favorecimento da construção das identidades surdas, a escola regular quando não reproduz uma lógica normalizadora, pautando-se na língua oral como única via linguística, incorpora a língua de sinais como mero instrumento metodológico (DORZIAT, 2016). Para a autora:

[...] não basta usar a língua de sinais como instrumento, mas torná-la símbolo de uma cultura diferente. Nem pior, nem melhor, apenas diferente. Se essa ideia não for assimilada adequadamente, corre-se o risco de, mesmo usando a língua de sinais, a cultura ouvinte e a forma de pensar ouvinte serem colocadas como centro do processo educacional e, portanto, a concepção de normalização ser dominante, mesmo que de forma camuflada.

Essa instrumentalização da língua de sinais tem sido expressa, sobretudo, nos dias atuais. A política inclusiva ao incorporar o trabalho de intérpretes de Libras na escola o faz como se ele fosse saída suficiente para sanar a complexidade que envolve a escolarização das pessoas surdas, não atentando-se ao fato de que língua é também base cultural do sujeito e, por isso, a sua instrumentalização apenas reconhece que a política educacional ainda não está próxima de chegar à uma política de alteridade, que respeita as diferenças culturais.

Possivelmente, os(as) instrutores(as) surdos(as) que atuavam na região do Cariri reconhecem a importância da pedagogia surda na educação de seus pares por terem passado por processos complexos que envolveram barreiras de comunicação e isolamento social dentro e

fora da escola semelhantes aos que ainda passam seus pares surdos, isto é, seus(suas) alunos(as). Assim, a defesa e a implementação da pedagogia surda são fundamentais na prática pedagógica de professores(as) surdos(as). Por isso, é importante que eles(as) passem por processos formativos nos quais a pedagogia surda seja tratada, dotando-os(as) de conhecimentos específicos em relação à pedagogia, à linguística, ao ensino de Libras, etc. Assim, questionamos os(as) professores(as) surdos(as) sobre o conceito de pedagogia surda, uma vez que a praticavam e a defendiam.

## **6 CONCEITUALIZANDO A PEDAGOGIA SURDA: NECESSIDADES FORMATIVAS**

Formações inicial, continuada e permanente são imprescindíveis para qualquer educador(a) escolar. Nesse sentido, é fundamental a formação docente para os(as) surdos(as).

Entre os vários temas importantes para a formação dos(as) professores(as) surdos(as), é fundamental que eles(as) dominem as nuances da pedagogia surda, pois elas vão nortear o seu trabalho na prática pedagógica com as crianças surdas. Compreendendo a relevância dessa questão, foi perguntado aos sujeitos da pesquisa se eles sabiam o significado de pedagogia surda.

Se já conheço a pedagogia surda? Sim, ela se faz necessária. Precisamos da pedagogia surda para que primeiro possamos entender o processo de ensino e aprendizagem das crianças surdas para poder ensiná-las. Enquanto instrutor, eu preciso sentir as necessidades de cada criança surda e saber ensinar a elas utilizando adaptações diversas (JOSÉ, 06/12/2019). Não, não sei responder (NANCY, 06/12/2019).

O que significa pedagogia de fato ainda não sei, não conheço (MÁRIO, 20/12/2019).

José demonstrou ser o único que compreendia o aspecto conceitual da pedagogia surda. Nancy e Mário afirmaram não saber o seu significado. É previsível o porquê da não compreensão do conceito de pedagogia surda por três motivos: os(as) considerados(as) instrutores(as) surdos(as) do Cariri, assim como todos(as) aqueles(as) que atuam nesta função e possuem apenas o Ensino Médio, não passam por uma formação na qual a pedagogia surda seja conteúdo curricular; ainda que fossem graduados(as), a pedagogia surda não é tratada como conteúdo na maioria dos cursos de formação docente; por conseguinte, é pouco conhecida, apesar de considerarmos-la fundamental para a construção de uma educação inclusiva para as pessoas surdas.

Nesse sentido, embora reconheçamos a importância do trabalho desenvolvido pelos(as) instrutores(as) surdos(as) nesse momento histórico, no qual são praticamente a única possibilidade de as crianças surdas se desenvolverem linguística e identitariamente no contexto de uma escola e uma sociedade que pouco valorizam a língua de sinais e a cultura surda, não podemos deixar de apontar a necessidade de formação adequada aos sujeitos surdos que ensinam

outros surdos, a fim de que desenvolvam um trabalho qualificado com base em conhecimentos científicos para além de toda a sua trajetória cultural surda, que também é imprescindível.

Autores(as) como Perlin (2007), Strobel (2013), Reis (2007), Romário (2018), entre outros(as), defendem que a pedagogia surda tenha pressupostos que se baseiem na experiência surda para a construção de uma educação inclusiva, bilíngue, na qual a língua de sinais seja a língua de instrução e o português escrito seja a segunda língua, além da presença de todos os outros artefatos culturais surdos, mediados por professores(as) surdos(as) que se tornarão referência cultural para as crianças surdas. Conforme Strobel (2013, p. 91):

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

A busca por essa “educação sonhada” (STROBEL, 2013, p. 92) requer esforços coletivos, que visem a problematização em torno da educação que está posta para as pessoas surdas por meio de uma escola homogeneizadora (CANDAUI, 2011), difusora da consolidação de padrões culturais que excluem os(as) sujeitos considerados diferentes. O fato de pessoas surdas, atualmente, atuarem nos espaços educacionais trocando saberes com crianças surdas representa um avanço significativo para a sua educação.

## **SINALIZAÇÕES FINAIS**

Compreendemos que a pedagogia surda é muito importante para o desenvolvimento da criança surda, por prever o trabalho de um(a) professor(a) surdo(a) nos processos educacionais.

Ao mapearmos os dados formativos dos(as) instrutores(as) surdos(as), a pesquisa apreendeu que a idade média dos/as participantes era de 27 anos. Todos eram surdos(as) pré-linguísticos(as). Quanto à formação, possuíam ensino médio completo e curso de formação para instrutores(as) de Libras. Os três sujeitos da pesquisa estavam tendo pela primeira vez a experiência como instrutores(as). Enquanto dois possuíam vínculo de prestação de serviços com a rede municipal de ensino de Juazeiro do Norte, recebendo entre um e dois salários mínimos e

trabalhando 40 horas semanais ensinando Libras e diferentes disciplinas escolares para crianças surdas; um recebia meio salário mínimo para ensinar Libras para ouvintes, trabalhando 4 horas semanais em uma instituição religiosa, na cidade de Crato.

A pedagogia surda na região do Cariri apresenta-se com outros contornos devido a multiplicidade de ações pedagógicas desenvolvidas por sujeitos surdos e pela ampliação de espaços que é desenvolvida, ou seja, em espaços escolares e não escolares.

As análises destacam as percepções dos(as) professores(as) surdos(as) sobre o papel da pedagogia surda na educação das crianças surdas, como sendo importante porque os(as) professores(as) surdos(as) tornam-se referências positivas para as crianças surdas a partir de uma postura de empatia, na qual eles(as) se reconhecem nas crianças surdas e vice-versa.

Foi possível perceber que os(as) instrutores(as) surdos(as) também enfrentaram barreiras comunicacionais ao longo de suas vidas, que reforçam os(as) fazem reconhecer e até defender a pedagogia surda nos processos educacionais de crianças surdas, uma vez que os(as) professores(as) surdos(as) são uma possibilidade linguístico-identitária capaz de contribuir a reverter no âmbito da educação concepções ouvintistas hegemônicas que pairam sobre as pessoas surdas.

Como consequência da ausência de uma formação em nível superior, os sujeitos da pesquisa não obstante revelem demonstrar a importância da pedagogia surda nos processos educacionais, conceitualmente apresentam dificuldades em reconhecê-la. Nesse sentido, apontamos que esse seja um conteúdo significativo para os currículos de formação docente, permitindo que professores(as) surdos(as) tenham conhecimento sobre a pedagogia surda, aprofundando e ampliando ainda mais os significados em torno dela a fim de construir a “educação sonhada” com base na perspectiva surda.

Além de seu trabalho linguístico-pedagógico com a criança surda, a presença de um(a) professor(a) surdo(a) na escola pode possibilitar uma maior valorização e respeito às pessoas surdas pelo fato de ele(a) ser um agente de difusão de conhecimento, como a Libras, e desconstrução de preconceitos no ambiente escolar, podendo contribuir para a desmistificação inclusive da ideia de deficiência que circula na escola.

A viabilização da pedagogia surda é uma forma de buscar nos espaços escolares e nãoescolares, a valorização e o respeito à cultura surda (ROMÁRIO, 2018), em um processo de luta contínua. Preferencialmente em escolas bilíngues, que a presença de professores(as) surdos(as) na educação de crianças surdas na região do Cariri seja cada vez mais frequente. Caso permaneça em escolas regulares, que ela sirva para o fortalecimento da relação com as crianças surdas, contribuindo com a construção de suas identidades, transgredindo essa lógica cristalizada da política de inclusão que dificulta o encontro surdo-surdo nos processos educacionais.

## **AGRADECIMENTOS**

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

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras Brasília, 23 dez. 2005. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5626-22dezembro2005-539842-publicacaooriginal-39399-pe.html>. Acesso em: 02 de abril de 2020.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011.

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. p. 15-41.

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

HOFFMEISTER, Robert. Famílias, crianças surdas, o mundo dos surdos e os profissionais da audiologia. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos: interfaces entre pedagogia e linguística.** 3. ed. Editora Mediação, 2012. p. 114-130.

IBGE. **População residente por tipo de deficiência, segundo a situação do domicílio, o sexo e os grupos de idade** – Amostra – Características Gerais da População. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/3425#resultado>. Acessado em: 24 de Janeiro de 2020.

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

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

PERLIN, Gladis. **Mesa redonda** - Inclusão escolar: desafios. Mesa redonda. Disponível em: <https://studylibpt.com/doc/5026808/mesa-redonda---inclus%C3%A3o-escolar--desafios>. 2007. Acesso em: 02 de abril de 2020.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; CAVALLET, Valdo José. Docência e ensino superior: construindo caminhos. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas.** São Paulo: Unesp, 2003. p. 267-278.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos: aquisição da linguagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

RANGEL, Gisele Maciel Monteiro; STUMPF, Marianne Rossi. A pedagogia da diferença para o surdo. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulália (Orgs.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos.** Porto Alegre: Mediação, 2012. P. 113-124.

REILY, Lucia. O papel da Igreja nos primórdios da educação dos surdos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 35, maio/ago. 2007.

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

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

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Cultura, poder e educação de surdos**. 2 ed. São Paulo: Paulinas, 2010.

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

SILVA, César Augusto de Assis. **Cultura surda: agentes religiosos e a construção de uma identidade**. 2. ed., reimp. São Paulo: Terceiro Nome, 2019.

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