

## Narrativas sobre a Docência na Educação de Surdos

*Narratives on Teaching in Deaf Education*

Lodenir Becker, KARNOPP (UFRGS)<sup>1</sup>  
Juliana de Oliveira, POKORSKI (UFRGS)<sup>2</sup>  
Joseane Veloso, ZANINI (Escola Especial para Surdos Frei Pacífico)<sup>3</sup>

### RESUMO

O artigo tem como objetivo analisar as narrativas de professoras e alunos sobre o fazer docente em escolas da educação básica, específicas para surdos. Foram selecionadas narrativas de alunos surdos e de professoras produzidas em entrevistas que compõem um banco de dados de pesquisa sobre o tema. A partir de discussões sobre a educação de surdos, a questão proposta é: o que dizem as narrativas produzidas por sujeitos da educação de surdos sobre ser docente nesse espaço? Identificou-se que as narrativas destacam a importância da fluência linguística dos docentes e de práticas que possibilitam a constituição da identidade surda, bem como a valorização da cultura e comunidade surdas. As narrativas salientam a relação professora/aluno e o papel da professora na constituição do sujeito surdo. Conclui-se que a docência desejada pelo público das escolas de surdos é aquela que fornece subsídios para que os alunos se tornem culturalmente surdos.

**Palavras-Chave:** Educação Bilíngue, Narrativas, Libras, Identidade Surda

### ABSTRACT

*This article aims to analyze the narratives of teachers and students about teaching in primary schools, specifically to deaf people. Were selected narratives of deaf students and teachers produced in interviews that compose a research database about the topic. Based on discussions about the education of the deaf, the question proposed is: What do the narratives produced by people from deaf education say about being a teacher in this space? It was identified that narratives highlight the importance of teachers' linguistic fluency and practices that make it possible to constitute a deaf identity, as well as the value of deaf culture and community. The narratives emphasize the teacher / pupil relationship and the role of the teacher in the constitution of the deaf person. It is concluded that the teaching desired by the public of the deaf schools is one that provides subsidies for students to become culturally deaf.*

**Keywords:** Bilingual Education. Narratives. Libras. Deaf Identity

<sup>1</sup> Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. Departamento de Estudos Especializados da Faculdade de Educação; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5370-5587>; [karnopp41@gmail.com](mailto:karnopp41@gmail.com)

<sup>2</sup> Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. Departamento de Estudos Especializados da Faculdade de Educação; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7560-240X>; [juliana.pokorski@gmail.com](mailto:juliana.pokorski@gmail.com)

<sup>3</sup> Escola Especial para Surdos Frei Pacífico, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0785-1089>; [josiveloso7@gmail.com](mailto:josiveloso7@gmail.com)

## 1. Abordagem Inicial

O presente artigo sintetiza os resultados de uma pesquisa (ZANINI, 2018) vinculada ao projeto “Produções Culturais Surdas no Contexto da Educação Bilíngue”<sup>4</sup> e objetiva analisar as narrativas de professoras e alunos sobre o fazer docente em escolas da educação básica, específicas para surdos, refletindo sobre as experiências e as marcas elencadas como relevantes na constituição desse sujeito professor de surdos. A partir disso, questionamos: O que nos ensinam as narrativas produzidas pelos sujeitos da educação de surdos sobre ser docente nesse espaço?

Salientamos que as três autoras deste artigo possuem experiência como docentes na educação de surdos, além de terem participado do projeto de pesquisa anteriormente mencionado. Essas experiências motivaram a escrita deste texto para pensar sobre o papel do docente na educação de surdos e as características valorizadas na atuação desse sujeito.

A pesquisa Produções Culturais Surdas no Contexto da Educação Bilíngue, a partir da qual se produzem os dados deste artigo, apresentou-se como um projeto interinstitucional de três universidades do Rio Grande do Sul – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Universidade Federal de Pelotas (UFPeL). Contou com a participação de 13 escolas do Rio Grande do Sul, distribuídas da seguinte forma: oito escolas na capital e região metropolitana e cinco escolas no interior do estado, sendo elas das esferas particular (4), pública estadual (4) e pública municipal (5). A pesquisa atendeu a todas as exigências do Comitê de Ética e foi cadastrada na plataforma Brasil sob o número 50527615.4.0000.5347 e parecer de aprovação número 1.819.087.

Durante a produção dos dados, contatamos os responsáveis das escolas selecionadas com a intenção de apresentar a pesquisa e solicitar autorização para as entrevistas e observações na escola. A partir desse momento, realizamos observações do cotidiano escolar, registradas em diário de campo, e entrevistas com duas professoras e dez alunos de cada escola selecionada.

Quase a totalidade das entrevistas foi registrada em vídeo, uma vez que priorizamos o diálogo em língua de sinais, com a participação de um grande número de pesquisadores surdos e ouvintes fluentes em língua de sinais, que ficaram responsáveis pela aplicação das entrevistas, e também bolsistas de iniciação científica, que auxiliaram sobretudo na manutenção das filmagens e no contato com as escolas. Durante a entrevista, os pesquisadores procuraram disparar questões que mobilizassem narrativas sobre suas experiências. Nas entrevistas das professoras, foram obtidas informações pessoais (formação, tempo de docência, cargo, função etc.), bem como informações sobre a rotina escolar, forma de comunicação com

---

4 O artigo é vinculado ao projeto universal CNPq número 454906/2014-5.

alunos e colegas, materiais utilizados em aula e o papel da escola na formação do aluno surdo. As entrevistas com os alunos trouxeram informações sobre os motivos para a escolha daquela escola, os materiais didáticos utilizados, o modo como se comunicavam com colegas e professoras e o papel da escola na sua formação.

Para o presente artigo, foram selecionadas entrevistas apenas das escolas de Porto Alegre e região metropolitana. Optamos por esse recorte por serem escolas de proximidade geográfica, além do fato de que, nessas escolas, participamos da produção de dados de maneira mais intensa. O recorte temático selecionado sobre a formação e atuação docente priorizou narrativas que abordassem de maneira mais específica (1) lembranças de alguma professora, ou de algum momento importante da vida do aluno na escola e (2) destaques de momentos importantes na formação das docentes que contribuíram na constituição de si como professora de surdos.

O objetivo do presente estudo é analisar as narrativas de professoras e alunos sobre o fazer docente em escolas da educação básica específicas para surdos. Tais análises apontam as práticas valorizadas nesse contexto, a forma de inserção no campo profissional e as experiências que constituem esse sujeito professor de surdos. Perseguindo narrativas que pudessem dar conta desse objetivo, foram selecionadas oito entrevistas de alunos e duas entrevistas de professoras. Descartamos as entrevistas que não produziram narrativas a partir dos tópicos anteriormente apresentados, ou não trouxeram dados relativos ao estudo proposto neste artigo.

Neste trabalho, utilizamos o conceito de narrativas como “[...] um discurso conectado com a invenção, criação e manutenção das práticas culturais e das identidades e representações que elas produzem” (KARNOPP; KLEIN, 2016, p. 96). As narrativas não apenas dizem sobre as identidades e representações, mas também as produzem. A identidade docente, investigada neste estudo, é produzida a partir de discursos que circulam dentro e fora do espaço escolar. Partindo do pressuposto de que os significados são produzidos através das representações e que não são estáveis ou únicos, acreditamos ser importante discutir conceitos que referimos ao utilizarmos as expressões “surdos” e a “educação de surdos”.

Para os pesquisadores surdos, Perlin e Miranda (2003, p. 218), “[...] ser surdo é uma questão de vida. Não se trata de uma deficiência, mas de uma experiência visual”. Desse modo, consideramos os surdos como sujeitos pertencentes a uma minoria linguística, vinculados a uma comunidade que compartilha códigos culturais. Gesser (2009) argumenta que a construção identitária depende das relações culturais, sociais, históricas e linguísticas vivenciadas por esses sujeitos. A escola, sem dúvida, é um espaço potente, que deixa marcas na identidade dos sujeitos.

A maioria das crianças surdas nasce em famílias de ouvintes, por isso o ambiente escolar é importante, pois pode ser o único espaço no qual pode acontecer a troca de conhecimento cultural, filosófico e moral. Assim “[...] a escola de surdos é um lugar totalmente crucial para crianças surdas no geral, muito mais do que as escolas geralmente o são para as ouvintes” (LADD; GONÇALVES, 2011 p. 309).

Mesmo em períodos em que a língua de sinais era coibida ou não valorizada no espaço escolar, as escolas de surdos sempre foram um espaço importante para o encontro surdo-surdo e consequente constituição das identidades surdas (THOMA, 2006). As escolas também foram e são importantes espaços para produção, fortalecimento e difusão das línguas de sinais, mesmo nos períodos em que funcionavam na clandestinidade. Por esses motivos, pensar e defender a escola de surdos se torna algo tão crucial.

Ao longo da história, houve diversos modelos de educação de/para surdos. O fortalecimento e o reconhecimento da Língua de Sinais viabilizou uma proposta educacional de valorização dessa língua. O bilinguismo, segundo Lacerda (1998, p. 10), é um modelo que

[...] contrapõe-se ao modelo oralista porque considera o canal viso gestual de fundamental importância para a aquisição de linguagem da pessoa surda. E contrapõe-se à comunicação total porque defende um espaço efetivo para a língua de sinais no trabalho educacional; por isso advoga que cada uma das línguas apresentadas ao surdo mantenha suas características próprias e que não se ‘misture’ uma com a outra.

Uma proposta escolar bilíngue utiliza das duas línguas em sala de aula, respeitando o sistema linguístico, bem como as características e potencialidades de cada uma. Nas escolas bilíngues de surdos, tais como as participantes desta pesquisa, ambas as línguas – o português e a Libras (Língua Brasileira de Sinais) – estão presentes nos diferentes processos de ensino e aprendizagem de sala de aula. Desse modo, o bilinguismo compreende a Libras como língua nativa do surdo, e o português como língua adicional, em sua modalidade escrita.

Segundo pesquisa desenvolvida pelo GIPES<sup>5</sup>, em torno de 75% dos alunos surdos que participaram da pesquisa tiveram o seu primeiro contato com a Libras na escola (LOPES et al., 2009). Considerando esse contexto linguístico, os surdos, ao ingressarem na escola, são instigados a aprender as duas línguas ao mesmo tempo, o que exige um ambiente linguístico bilíngue adequado e estratégias metodológicas que contemplem as características de cada língua. Encontrar estratégias metodológicas, sem dúvida, é um dos maiores desafios da educação bilíngue para surdos (MÜLLER, 2016).

---

<sup>5</sup> Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos. A referida pesquisa, intitulada *A educação dos Surdos no Rio Grande do Sul*, foi desenvolvida no período de 2007 a 2009.

Pensar a educação de surdos, no entanto, não envolve somente questões linguísticas, por isso os conceitos de cultura, marcadores culturais, narrativa, identidade e diferenças são contemplados neste estudo. Compreendemos cultura como “campo de produção de significados” e a cultura surda “[...] dentro desse campo contestado de significação [...] e que incide nos processos de subjetivação dos sujeitos surdos” (KARNOPP; KLEIN; LUNARDI-LAZZARIN, 2014, p.6). Entendemos, ainda, que “[...] a língua de sinais é o código mais compartilhado, o marcador cultural primordial, aquele que faz com que os surdos se sintam à vontade nos espaços comunitários em que se reúnem e que permite a troca de experiências entre eles” (THOMA, 2012, p. 98).

Além da língua de sinais, destacamos também o olhar, a preferência de convivência em comunidade e a experiência visual como marcadores dessa cultura. Ao falar de marcadores culturais, nos afinamos a Lopes e Veiga-Neto (2006), quando mencionam que as marcas culturais não são somente traços materiais, mas são também impressões que, ao anunciar como o outro nos vê, imprimem em nós sentimentos que nos constituem como sujeito marcado pelo outro, sendo assim, diferente do outro.

Após o reconhecimento da Libras, conforme a Lei Federal 10.436 (24/04/2002), foi possível perceber mudanças significativas na visibilidade da comunidade surda. Esse amparo legal favoreceu a possibilidade de maior participação em políticas públicas. Julgamos que o efeito mais importante dessa mudança tenha sido na educação, por uma proposta de escolas bilíngues para surdos, na educação básica.

Nas entrevistas analisadas, a língua de sinais, e o direito a ela, também aparece de modo recorrente. Na sequência deste artigo, apresentamos os excertos de narrativas e as análises realizadas a partir das entrevistas e do objetivo proposto.

## 2. Narrativas escolares

A língua de sinais está no centro das demandas da comunidade surda ao longo das últimas décadas, seja pelo reconhecimento da língua como tal, seja pela reivindicação de escolas bilíngues. A escola se configura como um espaço de convivência e trocas, “[...] um local inventado para que todos que o frequentam saiam com marcas profundas de ser e de estar no mundo” (LOPES; VEIGA-NETO, 2006, p. 82). Desse modo, é possível afirmar que a escola é o berço da cultura surda para grande parte dos alunos. Nesse espaço educacional, os surdos colocam em prática o que consideravam importante para a sua comunidade: um modelo de educação baseado na presença e na valorização da língua de sinais.

A língua de sinais, para além de um meio de comunicação e expressão, pode ser pensada como um eixo de inserção e participação social, educacional, afetiva, e de constituição identitária, cultural, entre outros. No entanto, por mais que a escola hoje tenha avançado em relação ao reconhecimento da Libras,

percebemos que, por meio de alguns relatos, ainda sobrevém uma demanda pela clareza na comunicação, conforme é evidenciado nos excertos abaixo:

*Bem, alguns possuem uma sinalização sem clareza, então não desperta o interesse, mas outros são fluentes, tem boas expressões faciais, então fica interessante. Quando é simples não interessa (E6 - Jhon<sup>6</sup> - 21 anos).*

*Ela tinha uma explicação clara, a outra professora não é tão clara, não entendo tão bem. É por isso que sinto saudade dessa professora (E6 - Ema - 15 anos).*

Percebe-se que, pelas narrativas dos alunos, a clareza na comunicação é evidenciada como um importante aspecto para o aprendizado. No entanto, ainda não é a totalidade dos docentes que possui fluência em língua de sinais, aspecto destacado pela maioria dos alunos. Ao relatarem histórias de professoras que marcaram sua trajetória escolar, de modo unânime os alunos apontam docentes que possuíam clareza na sua sinalização, deixando transparecer que a fluência linguística é essencial para o interesse na abordagem de conteúdos e para uma aprendizagem satisfatória.

Além de ser apontada como a língua que possibilita o acesso ao aprendizado, a Libras é evidenciada como um importante marcador cultural. Assim, quando um ouvinte adquire uma alta fluência nessa língua, é visto como alguém que borra as pretensas fronteiras entre ser surdo e ser ouvinte. Esse aspecto pode ser exemplificado pelo excerto a seguir, no qual a aluna afirma que a professora ouvinte, que sabe língua de sinais, é surda e ouvinte ao mesmo tempo.

*Aluna(A): Sim, quando era pequeno tinha um professor que me ensinou bastante e que fez com que eu aprendesse com facilidade.*

*Pesquisadora(P): Essa professora era surda ou ouvinte?*

*A: Ouvinte, mas que sabe língua de sinais... é as duas coisas... (E7 - Emy - 11 anos).*

As culturas surdas, embora diversas e atravessadas por questões sociais, econômicas, de gênero, e até mesmo geográficas, possuem alguns marcadores que aproximam experiências surdas de maneira quase que global. A convivência, a busca pelo encontro surdo-surdo, por exemplo, é uma prática comum. Disso decorre o fortalecimento da comunidade, uma vez que é no contato com seus pares que o sujeito se identifica e estabelece relações potentes. A língua de sinais, no entanto, parece se apresentar como o marcador central da comunidade surda e também da educação demandada por esse público específico.

Nas narrativas das professoras, a fluência linguística também é apontada como algo significativo, tanto que uma professora, ao ser questionada sobre algum momento importante em sua formação docente

---

<sup>6</sup> Os nomes aqui mencionados são fictícios, utilizados para manter o sigilo dos alunos e das escolas (E), estas últimas nomeadas apenas numericamente.

(que a auxiliaria na formação específica para o ensino de surdos), relembra do seu contato com colegas surdos, o que possibilitou o aprendizado da língua de sinais quando já estava em atividade na escola.

*Então o que me marca, assim, os momentos que eu aprendi mais língua de sinais, que foi quando eu pegava o trem todos os dias com os meus colegas surdos [...], pegava ônibus com a G e que eu tinha que traduzir assim, as reuniões, que eu achei bárbaro, assim (E4 - Prof.<sup>a</sup> Ivone).*

De forma geral, há relatos da falta de professores com fluência em língua de sinais. Por esse motivo, muitas vezes, o educador que ocupa tal lugar necessita aprender a língua de sinais já lecionando, ou também necessita do auxílio de um intérprete para exercer a docência em sala de aula. Quando se trata de uma disciplina com uma terminologia mais específica, como física ou química, essa busca se torna ainda mais complexa. Todavia, não são somente as professoras que relatam ter aprendido a língua de sinais no espaço da escola de surdos. Uma narrativa bastante recorrente entre os alunos é o primeiro contato com a língua de sinais, que ocorreu na escola, o que possibilitou uma completa mudança de vida e, até mesmo, uma grande mudança na percepção de si. Quando questionada pela pesquisadora sobre a comunicação no ambiente escolar, Juliana, aluna do ensino médio, responde:

*Antigamente eu não sabia Libras, nadinha, então eu oralizava, pois esta é a cultura da minha família. Então quando eu cheguei na escola a comunicação era um pouco truncada [...]. (E2 - Juliana - 17 anos).*

Essa narrativa aponta uma questão cultural, pois a aluna vivia em um ambiente de comunicação oral, sem a presença da língua de sinais. Entretanto, quando inicia a convivência com os surdos, há certa dificuldade de diálogo, ou, como afirma a aluna, a comunicação era “truncada”. Na continuidade da entrevista, a aluna foi questionada sobre algum momento ou professora que tenha marcado sua vida, ao que ela responde narrando os seus primeiros contatos com a Libras. Segundo a aluna, as pessoas queriam que ela aprendesse Libras, pois, afinal, segundo ela, língua de sinais é a grande demanda dos surdos. No entanto, a princípio ela preferia oralizar, uma vez que tinha vergonha, achava estranha essa língua sinalizada e, possivelmente, naquele momento posicionava a Libras como a língua dos surdos, e ela ainda não se via como tal.

Aos poucos, ela foi se constituindo identitariamente como surda, e ser diferente passou a ser visto como algo positivo. Assim, ao aprender a língua de sinais e se inserir neste mundo, as suas compreensões sobre a Libras também se modificaram. Por fim, um último ponto importante da narrativa de Juliana é o seu relato sobre o modo como “se sentiu especial” (tomando aqui as palavras dela), acolhida na escola de



surdos, o que possivelmente foi um dos fatores para que pudesse efetuar essa virada na maneira como se percebia e, a partir disso, construir a sua identidade como pertencente à comunidade surda.

A escola é um lugar privilegiado de trocas e convivência, além disso, é onde o tempo e o espaço se reconfiguram. Tal como evidenciam Masschelein e Simons (2014, p. 52), a escola focaliza a nossa atenção em algo, propicia “aquele momento mágico” em que os alunos são “[...] expostos ao mundo e convidados a se interessarem por ele; um momento em que a verdadeira *comun-icação* é possível” (grifos no original). No caso das escolas de surdos, essa comun-icação, tomando emprestado o termo utilizado pelos autores supracitados, se dá por uma língua comum que é possível e produtiva para todos os habitantes daquele espaço: a língua de sinais, que também possibilita a ação de modificar as percepções sobre si e sobre o mundo. Por isso, a escola de surdos torna-se necessária para o desenvolvimento da criança surda, pois é nesse espaço que se constituem *marcadores da cultura surda*, que possibilitam a construção da identidade e o sentimento de pertencimento da sua comunidade (LOPES; VEIGA-NETO, 2006). Assim, tomando a escola como espaço de constituição da identidade, segundo as narrativas analisadas, a professora desejada pelos alunos é aquela que fornece subsídios para que os alunos se tornem culturalmente surdos.

Ser surdo, porém, como fica evidenciado por alguns excertos que trazemos na sequência, não é algo que se constitui apenas pela língua de sinais. Lopes e Veiga-Neto (2006, p. 91) corroboram esse entendimento ao afirmar que

[...] *ser surdo* pode ser compreendido como a possibilidade de ter uma existência construída sobre marcadores que afirmam a produtividade da diferença, a presença imperiosa do *ser* sobre o si – um ser que não remete a uma essência, mas à subjetividade construída e conjugada a partir do outro surdo (grifos no original).

As narrativas dos alunos evidenciam que o jovem surdo, formado por essa escola, precisa ter uma visão positiva de si mesmo, e engajamento nas lutas travadas pela comunidade surda de outrora. A escola é um espaço propício para a manutenção da luta pelas causas surdas, que têm como alvo questões políticas, educacionais, profissionais, entre outras. Na entrevista da aluna Talita, quando questionada pela pesquisadora sobre alguma professora ou professor que teria marcado sua vida escolar, ela comenta o seguinte:

[...] *me ensinou diversas coisas sobre ser surdo, como, por exemplo, que um surdo não pode ter preguiça de trabalhar, ele sempre foi um incentivo positivo* (E2 - Talita - idade não informada).



Essa aluna demonstra o desejo de uma educação que contemple características e modos de ser surdo, por meio de uma abordagem dos mais variados assuntos entre alunos e professores, especialmente sobre o lugar do surdo na sociedade. Nesse sentido, Skliar (1999) propõe que o surdo, seja no ambiente social, seja no ambiente escolar, possa partilhar experiências e adquirir autonomia na aquisição do saber. Quando refere a questão da preguiça, possivelmente a aluna estava convencida de que as crianças surdas precisam esforçar-se bastante para que possam progredir, uma vez que o seu entorno nem sempre valoriza a sua diferença. Esse aspecto de esforçar-se é muito recorrente também na vida adulta do surdo e, talvez, por isso o professor mencionado tenha utilizado essa expressão, pois muitos sabem que as crianças devem se preparar desde cedo, já que a sociedade ainda não lhes é plenamente acessível.

Em relação a este aspecto, de uma educação que possibilite a produção de uma identidade surda que faça a manutenção das lutas surdas, nos chama a atenção a entrevista da professora a seguir. Na entrevista, a professora Jussara, também surda, comenta sobre a importância da relação professor-aluno e, em um dado momento, quando questionada sobre seu processo de formação e o que teria marcado a sua vida, ela responde:

*Para mim, o importante, o que marca é o ensino para os alunos, pois para eles eu sou um modelo. Eu, professora surda, tal como eles, me sinto como um modelo. Eles me veem – uma professora surda, que cresceu na vida – e aprendem que podem se desenvolver da mesma maneira. Isso é o mais importante.*

*Pesquisadora (P): Tu sentes que é isso que marca?*

*Sim, é como se eu fosse uma segunda mãe. Eu os ensino, estimo, e eles ficam despertos, de olhos fixos. Eu fico lhes chamando a atenção, estimulando de uma maneira visual, que é o mais importante. O que mais me marca é justamente ser esse modelo para eles e que quero ver eles se desenvolvendo também (E1 - Prof.<sup>a</sup> Jussara).*

Muitos pontos podem ser destacados a partir desse excerto. Quando a professora se posiciona como modelo para os alunos, surda tal como eles, ela incentiva as aprendizagens dos alunos surdos e potencializa a possibilidade de participarem da sociedade como sujeitos ativos e produtivos.

Além disso, há um processo pedagógico baseado no afeto, uma identificação entre os pares, que é evidenciado na frase “O que mais me marca é justamente ser esse modelo para eles e que quero ver eles se desenvolvendo também”. Ladd e Gonçalves (2011) identificam essa relação como uma estratégia pedagógica baseada no que eles chamam de “holismo cultural”, que compreende que as crianças surdas são seres completos e não marcados pela deficiência. Segundo esses autores, o sujeito surdo tem condições de alcançar o máximo do seu potencial afetivo, acadêmico e social se a educação estiver pautada na língua de sinais e em aspectos da cultura surda.

Durante todo o trecho percebe-se que essa professora entende seus alunos dentro da perspectiva do holismo cultural. Essa perspectiva envolve mais do que as dimensões intelectuais, sociais e filosóficas, trata-se de uma preocupação de formar indivíduos que irão trilhar caminhos profissionais promissores.

Além disso, a entrevistada traz, na sua narrativa, outras marcas que estão presentes no seu fazer docente, e uma delas é a questão da estimulação por meio visual. Esse método não está atrelado apenas ao emprego da língua de sinais, mas a uma pedagogia pautada em diversos aspectos visuais, como os gestos, o toque, o sinal de luz na sala para chamar a atenção do grupo, entre outros fundamentos que compõem uma pedagogia visual, que centram o ensino/aprendizagem na maneira surda de acessar o mundo.

Além da clareza nas explicações, e da pedagogia visual, que se relaciona de maneira muito próxima com a importância da fluência dos professores e professoras em língua de sinais, outro aspecto valorizado por diversos alunos entrevistados é a ludicidade em sala de aula. Algumas entrevistas rememoram momentos prazerosos de sala de aula, com campeonatos, brincadeiras, dramatizações. O lúdico, portanto, é apresentado como um espaço para o fortalecimento de vínculos, o qual transmite ao aluno surdo um local seguro de aprendizagem. Nesse sentido, Ladd e Gonçalves (2011), em suas pesquisas, abordam que a prioridade dos educadores é criar um espaço surdo seguro, planejado, para que as crianças se sintam seguras e, dessa forma, consigam se sentir livres para se expressarem como crianças surdas.

Relacionado a essa liberdade de ser surdo, estão as práticas que valorizam essa identidade e que as motivam a ser de uma determinada forma. Na entrevista que segue, o trecho elencado se aproxima do excerto apresentado anteriormente, no qual uma professora destaca o seu papel na condição de modelo surdo. Dessa vez, no entanto, a narrativa se apresenta a partir do olhar do aluno e enfatiza que, independente da prática, a presença de um professor surdo já faz a diferença, pois amplia as possibilidades que os alunos têm para si mesmos:

*Eles que ensinaram a gente a se desenvolver e aprender que o surdo tem capacidade, pois os professores Fabrício e Augusto são surdos, ou seja, os surdos têm capacidade para serem professores! (E2 - Lúcio - 18 anos).*

Talvez possamos pensar que, para além das questões relativas ao desenvolvimento dos alunos, há uma preocupação dos surdos mais velhos em querer o fortalecimento dessa nova geração, preocupando-se com a manutenção da cultura e comunidade surdas – sobretudo com exemplos pessoais. Semelhante a esse perfil, os autores Masschelein e Simons (2015, p. 77), no livro *Em defesa da escola*, trazem a imagem do professor Amateur como alguém que “[...] ama seu tema ou matéria, que se preocupa com ela e presta atenção a ela. Ao lado do ‘amor pelo assunto’, e talvez por causa disso, também ensina por amor ao aluno”.

O amor ao aluno, no caso das escolas de surdos, pode ser transposto para um amor à comunidade, à língua de sinais e à diferença surda.

As crianças e jovens, que hoje se encontram na escola, são educados e ensinados a valorizar elementos importantes na cultura surda, que foram resultados de lutas por parte de gerações antecedentes de surdos. Essa evidência transparece na narrativa de diversos alunos, em que apontam que os professores desejam que eles ampliem os seus horizontes, que mostrem a sua capacidade, e que trabalhem para estimular outros surdos. Há uma preocupação por parte dos professores e, por consequência, dos alunos, em traçar um futuro promissor, que possibilite a presença surda dentro dos espaços escolares, além de acessar um espaço político importante, que fortaleça os surdos e, por conseguinte, sua comunidade. Essas exigências, e até mesmo responsabilidades, depositadas nas mãos desses estudantes surdos, vêm acompanhadas por expressões de afeto e incentivo. Os relatos dos alunos evidenciam o quanto as relações afetivas são valorizadas nesse ambiente escolar, tal como pode ser ilustrado pelos seguintes trechos de entrevista:

*Tem a S, nós duas temos muito contato, ela sempre me trata bem. Às vezes eu estou um pouco mal, ela me ajuda, então ela é uma pessoa especial para mim (E2 - Juliana - 17 anos).*

*Teve a L e a D. São professoras que eu sinto saudades, pois eram muito atenciosas comigo (E1 - Roberto - 23 anos).*

Percebe-se que são vários os pontos elencados pelos alunos como relevantes para o fazer docente, contudo, todos eles acabam por incidir em um mesmo ponto, na percepção dos surdos como sujeitos membros de uma comunidade linguística específica. Mesmo quando questões comuns a todos os escolares são postas em evidência, tal como a valorização das relações afetivas entre professoras e alunos, pode-se refletir que elas se tornam mais efetivas quando há uma língua comum – e é a partir dessa conclusão que nos encaminhamos para o fechamento deste texto.

### **Considerações Finais**

O propósito do presente artigo foi analisar narrativas de professoras e alunos sobre o fazer docente em escolas da educação básica específicas para surdos. As análises das narrativas produzidas por professoras e alunos, sobre modos de ser docente, apontaram traços e práticas que são valorizadas em escolas de surdos.

Os traços docentes marcados nas narrativas estão relacionados com práticas relevantes da educação bilíngue, em que os participantes desta pesquisa reforçam que a educação desejada é aquela construída a partir da perspectiva da diferença linguística e cultural da comunidade surda.

As narrativas destacaram a questão da centralidade da língua de sinais no espaço da escola de surdos, na comunicação e na constituição identitária do sujeito surdo. A língua de sinais foi identificada como marca que possibilita ao sujeito tornar-se surdo e a escola foi considerada como o espaço que proporciona a constituição da identidade. A comunicação fluente entre docentes e discentes foi considerada fundamental para o aluno manter o interesse durante a abordagem de conteúdos e para uma aprendizagem satisfatória.

Fica evidente que as marcas docentes narradas neste trabalho pautam-se na pedagogia surda, pois os participantes desta pesquisa reforçam que a educação desejada é aquela construída a partir do entendimento do sujeito surdo a partir da diferença, considerando os aspectos linguísticos e culturais da comunidade surda. Ademais, evidencia-se que, para produzir uma educação bilíngue, é necessário que a professora seja bilíngue e que as línguas não estejam desvinculadas da cultura. De forma geral, as narrativas sobre o fazer docente enfatizam a utilização da língua de sinais para a construção do conhecimento, a relação estreita entre aluno e professora, além da presença da professora surda na escola. Além disso, apontam a importância da visualidade, com a utilização de recursos visuais como estratégias de ensino.

Em meio a reflexões acerca do docente e de sua prática, a professora surda parece ter em seu fazer docente a atribuição de proporcionar ao aluno surdo a identificação com a comunidade surda, por meio de aspectos linguísticos e de formas semelhantes de perceber o mundo. A demanda por professoras surdas, embora seja recorrente nas entrevistas, não foi tomada como central neste estudo em específico, pois consideramos que deve ser melhor explorada em estudos posteriores, mas salientamos que a identificação com o par surdo adulto ocorre não somente como um modelo linguístico, mas também identitário.

Por outro lado, isso não significa que uma professora ouvinte não possa ingressar na educação de surdos. Todavia, as narrativas mostram que a docente necessita receber uma formação na área dos Estudos Surdos, ter fluência na língua de sinais, além de conhecer e compreender a cultura surda. Também é importante ressaltar que a professora ouvinte precisa participar e conviver com a comunidade surda, pois dessa forma poderá acompanhar a transformação linguística, além de aprimorar sua forma de comunicação – compreender os surdos a partir da concepção da diferença, e perceber no seu aluno a capacidade de aprendizagem e pleno desenvolvimento. Torna-se necessário também que a educadora compreenda a necessidade de transmitir o conhecimento a partir de estratégias visuais, partilhando histórias narradas com a participação, ou não, de adultos surdos.

Ao analisar essas narrativas, cabe fazer a provocação de que, todos esses apontamentos direcionados às docentes ouvintes, também cabem aos surdos. Nesse sentido, é essencial pensar na formação docente, uma vez que dificilmente a formação inicial, seja em pedagogia ou em alguma

licenciatura, é capaz de dar conta da abrangência linguística e pedagógica de uma sala de aula bilíngue. Pontuamos, ainda, a relevância da língua de sinais e os seus diferentes papéis, seja como língua de acesso ao conhecimento, do estabelecimento de vínculos, da troca de informações, das trocas afetivas, do brincar, seja como marca que possibilita tornar-se surdos. Assim sendo, é imprescindível que a Libras esteja presente nas salas de aula da educação de surdos, e que seja reconhecida, de fato, e não seja apenas vista como um recurso complementar qualquer, que possa estar presente de maneira parcial ou pouco efetiva.

## Referências

- BRASIL. 2002. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 25 abr. 2002. Disponível online em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm). Acesso em: 01 de abril 2018.
- GESSER, A. 2009. O surdo. In: A. GESSER, 2009, LIBRAS? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial. pp. 45-61.
- KARNOPP, Lodenir Becker; KLEIN, Madalena. Narrativas e diferenças em língua brasileira de sinais. Em Aberto, Brasília, v. 29, n. 25, p. 95-108, jan./abr. 2016. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/148864>>. Acesso em: 12 abr. 2019.
- KARNOPP, Lodenir Becker; KLEIN, Madalena; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia. Produções Culturais Surdas no Contexto da Educação Bilíngue. Relatório de Pesquisa. Edital Universal 2014, CNPq. Porto Alegre, 2018. 51p (Texto digitado).
- LACERDA, C. B. F. 1998. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação de surdos. Caderno Cedes, 19.46: 68-80. Campinas.
- LADD, Paddy; GONÇALVES, Janie Cristine do Amaral. Culturas Surdas e o desenvolvimento de pedagogias surdas. In: KARNOPP, Lodenir; KLEIN, Madalena. LUNARDI-LAZZARIN, Márcia (Org.). Cultura Surda na Contemporaneidade: negociações, interlocuções e provocações. Canoas: Ed. Ulbra, 2011. p. 295-329.
- LOPES, M. C.; VEIGA-NETO, A. 2006. Marcadores culturais surdos: quando eles se constituem no espaço escolar. Perspectiva, v. 24, especial: 81-100. Florianópolis.
- LOPES, M. C. et al. 2009. A educação dos Surdos no Rio Grande do Sul. Relatório de Pesquisa. Edital Universal MCT/CNPq 50/2006. São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos.
- MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. 2014. Em Defesa da Escola: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica. 2. ed. Coleção: Experiência e Sentido.
- MÜLLER, J. I. 2016. Língua Portuguesa na Educação Escolar Bilíngue de Surdos. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível online em <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/149088>. Acesso em: 20 de maio de 2018.
- PERLIN, G. e MIRANDA, W. Surdos: o narrar e a política. Ponto de Vista, 5: 217-226. Florianópolis.
- SKLIAR, C. 1999. Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos. Porto Alegre: Mediação.
- THOMA, Adriana. Educação dos surdos: dos espaços e tempo de reclusão aos espaços e tempos inclusivos. In: THOMA, Adriana; LOPES, Maura Corcini (Org.). A invenção da surdez II: Espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2006. p. 9-25
- THOMA, A. S. 2012. Representações sobre os Surdos, Comunidades, Cultura e Movimento Surdo. In: M. C. LOPES (Org.). 2012, Cultura Surda e Libras. São Leopoldo: Editora Unisinos. pp. 87-100.
- ZANINI, Joseane. “Me ensinou diversas coisas sobre ser surdo” - narrativas sobre o fazer docente na

educação de surdos. 2018. 51 f. Trabalho de Conclusão de Curso - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.