

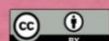
Educação Bilíngue de Surdos: um estudo sobre a construção da identidade do professor bilíngue

Bilingual Education for the Deaf: a study on the construction of the bilingual teacher's identity

Educación bilingüe para sordos: un estudio sobre la construcción de la identidad del profesor bilingüe

ANA CLARA GERALDES, ÉRICA APARECIDA GARRUTTI

ISSN 1645-4774 | e-ISSN 2183-038X
<https://www.eduser.ipb.pt>



Educação Bilíngue de Surdos: um estudo sobre a construção da identidade do professor bilíngue

Bilingual Education for the Deaf: a study on the construction of the bilingual teacher's identity

Educación bilingüe para sordos: un estudio sobre la construcción de la identidad del profesor bilingüe

ANA CLARA GERALDES¹

ÉRICA APARECIDA GARRUTTI²

¹ Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp); Guarulhos; Brasil; <https://orcid.org/0000-0002-4385-4618>; anaclara.geraldes@yahoo.com.br

² Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp); Guarulhos; Brasil; <https://orcid.org/0000-0001-7566-6569>; egarrutti@yahoo.com.br

Contribuição

¹ Conceitualização; Curadoria de Dados; Análise Formal; Metodologia; Redação - Rascunho Original; Redação.

² Conceitualização; Análise Formal; Metodologia; Redação - Revisão e Edição.

Submetido: 14/março/2025

Aceite: 19/fevereiro/2026

Publicado: 20/março/2026

RESUMO: Este artigo tem como objetivo compreender como se constrói a identidade docente de professoras que atuam na educação bilíngue de crianças surdas no Brasil, a partir da análise de seus percursos formativos, experiências profissionais e relações estabelecidas em uma instituição escolar. Fundamenta-se na perspectiva da educação bilíngue para surdos que considera a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e o Português do Brasil, na modalidade escrita, como segunda língua, com base em Skliar e Quadros, e em concepções de identidade docente entendida como processo contínuo, relacional e não linear de construção profissional, conforme Nóvoa. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, realizada por meio de entrevistas narrativas com três professoras de uma escola polo bilíngue de um município da região metropolitana de São Paulo (Brasil). A análise dos dados evidencia que a identidade docente bilíngue se constrói de forma dinâmica e situada, na articulação entre saberes acadêmicos, aprendizagens produzidas na prática pedagógica com estudantes surdos e experiências coletivas no âmbito escolar. Os resultados indicam que a apropriação da Libras, da cultura surda e da centralidade da visualidade no planejamento pedagógico não apenas orienta as práticas docentes, mas expressa posicionamentos profissionais e políticos. Esses aspectos delineiam modos específicos de ser professora na educação bilíngue de surdos, marcados pelo compromisso com a diferença linguística e cultural e pela construção de práticas pedagógicas coerentes com os princípios do bilinguismo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação bilíngue; Educação de surdos; Identidade docente, Libras.

ABSTRACT: This article aims to understand how the teaching identity of female teachers working in bilingual education for deaf children in Brazil is constructed, based on the analysis of their educational trajectories, professional experiences, and the relationships established within a school institution. The study is grounded in the perspective of bilingual education for the deaf, which considers Brazilian Sign Language (Libras) as the first language and Brazilian Portuguese, in its written modality, as the second language, drawing on the work of Skliar and Quadros, as well as on conceptions of teaching identity understood as a continuous, relational, and non-linear process of professional construction, as proposed by Nóvoa. This is a qualitative study conducted through narrative interviews with three teachers from a bilingual hub school in a municipality in the metropolitan region of São Paulo, Brazil. Data analysis shows that bilingual teaching identity is dynamically and contextually constructed through the articulation of academic knowledge, learning produced in pedagogical practice with deaf students, and collective experiences within the school setting. The results indicate that the appropriation of Libras, deaf culture, and the centrality of visuality in pedagogical planning not only guide teaching practices but also express professional and political positions. These aspects delineate specific ways of being a teacher in bilingual education for the deaf, marked by a commitment to linguistic and cultural difference and by the construction of pedagogical practices consistent with the principles of bilingualism.

KEYWORDS: Bilingual education, Deaf education, Teacher identity, Libras.

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo comprender cómo se construye la identidad docente de profesoras que actúan en la educación bilingüe de niños sordos en Brasil, a partir del análisis de sus trayectorias formativas, experiencias profesionales y de las relaciones establecidas en una institución escolar. El estudio se fundamenta en la perspectiva de la educación bilingüe para personas sordas, que considera la Lengua Brasileña de Señas (Libras) como primera lengua y el portugués de Brasil, en su modalidad escrita, como segunda lengua, con base en Skliar y Quadros, así como en concepciones de identidad docente entendida como un proceso continuo, relacional y no lineal de construcción profesional, conforme a Nóvoa. Se trata de una investigación de enfoque cualitativo, realizada mediante entrevistas narrativas con tres profesoras de una escuela polo bilingüe de un municipio de la región metropolitana de São Paulo, Brasil. El análisis de los datos evidencia que la identidad docente bilingüe se construye de manera dinámica y situada, en la articulación entre saberes académicos, aprendizajes producidos en la práctica pedagógica con estudiantes sordos y experiencias colectivas en el ámbito escolar. Los resultados indican que la apropiación de la Libras, de la cultura sorda y de la centralidad de la visualidad en la planificación pedagógica no solo orienta las prácticas docentes, sino que expresa posicionamientos profesionales y políticos. Estos aspectos delinean formas particulares de ser docente, marcadas por el compromiso con la diferencia lingüística y cultural y por la construcción de prácticas pedagógicas coherentes con los principios del bilingüismo.

PALABRAS CLAVE: Educación bilingüe, Educación de sordos, Identidad docente, Libras.

1. Introdução

A identidade profissional docente constitui-se como um processo histórico, relacional e contínuo, marcado pelas experiências formativas, pelas trajetórias pessoais e profissionais e pelas condições institucionais nas quais o trabalho pedagógico se desenvolve. No caso do professor bilingue atuante na educação de crianças surdas, esse processo assume contornos específicos, uma

vez que envolve disputas linguísticas, culturais e políticas em torno do reconhecimento da Libras, da cultura surda e do próprio lugar profissional desse docente no contexto escolar. Assim, a construção da identidade do professor bilíngue não se reduz à sua formação acadêmica, mas emerge da articulação entre saberes, práticas, relações de reconhecimento e pertencimento institucional.

A educação bilíngue para pessoas surdas no Brasil, que se fundamenta na combinação das línguas Língua Brasileira de Sinais (Libras) e língua portuguesa, é amplamente defendida pela comunidade surda, conforme expresso nos documentos “a Educação que nós surdos queremos” (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos¹, 1999); o Decreto n.º 5.626, de 22 de Dezembro de 2005 (Brasil, 2005) e a Lei n.º 14.191, de 3 de Agosto de 2021 (Brasil, 2021), que dispõe sobre a modalidade de educação bilíngue para esse público. De acordo com a Lei n.º 14.191 (Brasil, 2021), a educação bilíngue de surdos consiste na modalidade de educação escolar oferecida em Libras, como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos. Esse modelo educacional favorece o desenvolvimento do aluno surdo², pois garante o direito de acesso ao currículo por meio da língua de sinais, que é sua língua de interlocução, permitindo-lhe uma comunicação efetiva.

Tendo em vista os pressupostos da educação bilíngue, a matrícula de crianças surdas no ensino regular – em turmas comuns ou bilíngues – deve ser acompanhada de medidas que garantam o respeito às questões identitárias e culturais desses alunos. Essa abordagem se opõe a uma visão simplista da educação bilíngue, que se limita ao uso de duas línguas (Libras e língua portuguesa) em um mesmo ambiente. Esse modelo de educação envolve, além das questões linguísticas, uma abordagem integral que engloba os âmbitos culturais, políticos e sociais, confirmando a diversidade e as especificidades da comunidade surda.

Por isso, o professor que trabalha nesse modelo educacional deve ser bilíngue, conforme estipulado pelo artigo n.º 22 do Decreto n. 5.626 (Brasil, 2005), especialmente no caso de atuação até o primeiro segmento do Ensino Fundamental. Isso implica que o docente tenha fluência tanto em Libras quanto em língua portuguesa e uma compreensão profunda das questões culturais e sociais que envolvem a educação de surdos. Tais condições para a atuação do professor incidem diretamente sobre os modos como esse profissional constrói sentidos sobre seu papel na realidade escolar.

Entretanto, apesar das exigências legais e das especificidades da educação bilíngue, observa-se a ausência de diretrizes claras e objetivas para a formação do professor bilíngue até a primeira etapa do Ensino Fundamental. O artigo n.º 11 dessa normativa define como incumbência do Ministério da Educação a promoção de cursos de graduação para “formação de professores surdos e ouvintes, para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, que viabilize a educação bilíngue: Libras - Língua Portuguesa como segunda língua” (Brasil, 2005, n.p). Em resposta a essa demanda, existem no Brasil cursos de Pedagogia Bilíngue, mas cujas ofertas são restritas, considerando a ampla extensão geográfica do país. Estudos como o

¹ Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos [Feneis]. (1999, abril). *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.

² Ao longo deste artigo, considera-se a concepção de pessoa surda expressa por Perlin (2016). Para a autora, este é um público que constrói a identidade surda segundo sua cultura, em virtude principalmente da sua experiência visual, da comunicação por meio da Libras e das lutas políticas em defesa da comunidade surda. Sendo assim, o olhar para a surdez se relaciona à sua experiência visual e não à experiência de privação auditiva.

de Muttão e Lodi (2018) indicam que a formação inicial e continuada dos docentes que atuam com estudantes surdos mostra-se insuficiente para atender às especificidades dessa modalidade de ensino.

Embora a formação inicial e continuada represente um elemento central na docência bilíngue, ela não esgota os processos envolvidos na constituição da identidade profissional desses professores. De acordo com Garcia (2009, p. 109), “[...] a identidade profissional docente se constitui como uma interação entre a pessoa e suas experiências individuais e profissionais”, caracterizando-se por sua constante evolução a partir da práxis. Nesse processo, experiências anteriores à docência, como as trajetórias de escolarização, os conhecimentos construídos ao longo da formação inicial e continuada, bem como os produzidos na atuação profissional com diferentes públicos e no contato com outros profissionais, constituem dimensões fundamentais para a reflexão docente e para a forma como o professor se percebe no contexto escolar.

Essas identidades docentes caracterizam-se, principalmente pelo sentido de construções relacionais, uma vez que, conforme aponta Dubar (1998, p. 137), resultam da articulação entre a “identidade para si” e a “identidade para o outro”, isto é, entre a forma como o sujeito se reconhece e aquela pela qual é visto e legitimado socialmente. Também reconhecendo essas dimensões da identidade docente, Nóvoa (1992; 2009) compreende a identidade profissional como um processo de construção contínua, que se dá na articulação entre formação, prática e pertencimento a um coletivo profissional. Para o autor, a identidade docente se constrói no interior de comunidades de prática, nas quais os professores partilham saberes, narrativas e experiências, atribuindo sentido ao seu fazer pedagógico.

No caso do professor bilíngue, essa relação torna-se ainda mais complexa, na medida em que envolve disputas linguísticas e institucionais em torno do lugar da Libras, da cultura surda e do próprio reconhecimento profissional. As possibilidades de interlocução com outros professores e de inserção no coletivo institucional também constituem elementos relevantes para a construção de sua identidade, permanentemente ressignificada ao longo da atuação. Assim, a identidade do professor bilíngue constitui-se na confluência entre trajetórias pessoais, exigências institucionais e processos reflexivos.

A respeito da construção da identidade do docente bilíngue atuante com crianças surdas foi realizado um mapeamento de produção científica em duas bibliotecas digitais, a saber Scientific Eletronic Library Online (SciELO) e Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Ao realizar a busca utilizando o termo-chave “identidade docente” nessas bases de dados, foram encontrados um total de 5.134 artigos. Quando a busca foi restrita à expressão “identidade do professor bilíngue” foram localizados 16 artigos publicados na língua portuguesa, do Brasil, dos quais dois abordavam a educação de surdos. Dentre esses, apenas um (Reis & Lima, 2022) tinha uma relação mais direta com o tema desta pesquisa, defendendo uma educação bilíngue que considere, além das línguas em uso, a cultura e identidade visual do sujeito surdo. Trata-se de uma pesquisa que caminha no sentido de tecer reflexões sobre saberes, das competências e das habilidades que servem de base ao trabalho dos docentes bilíngues, mas deixa a lacuna sobre o processo de construção da identidade desses profissionais.

Diante deste cenário, este artigo objetiva compreender como se dá a construção da identidade profissional de professores ouvintes bilíngues atuantes na educação de crianças surdas, considerando as trajetórias formativas, as experiências de atuação docente e as relações estabelecidas nas instituições escolares. Para tanto, participaram da pesquisa professoras bilíngues atuantes com crianças surdas, cujos relatos foram produzidos por meio de entrevistas narrativas, possibilitando compreender como essas docentes atribuem sentido à sua prática e se

posicionam no cotidiano da educação bilíngue.

2. Fundamentação Teórica

Inicialmente, o artigo apresenta embasamento teórico em Nóvoa (2009) para compreender a construção da identidade docente, explorando os aspectos da experiência do professor nos aspectos pessoal e profissional. Em seguida, fundamenta-se na perspectiva de educação bilíngue de alunos surdos, expressa por Quadros (2015), Skliar (2017; 2019) e Ribeiro e Skliar (2020).

2.1. A construção da identidade do professor

A identidade docente está diretamente relacionada com a maneira como os professores se constituem como profissionais, percebem a si mesmos em relação ao seu papel, à profissão e à prática educacional. Ela envolve a compreensão e a construção de uma imagem pessoal e profissional como professor, o que se conecta às suas histórias de vida, à formação, às concepções sobre seu campo de atuação, enfim aos seus contextos culturais.

Essa identidade é concebida a partir da individualização das trajetórias de vida dos docentes e do exercício das atividades de trabalho (Lima et al, 2020). O ambiente escolar se configura como espaço principal para a construção da identidade de professor. Nesse contexto, ao estar em constante relação com os outros interlocutores como alunos, profissionais e demais membros da comunidade escolar, o professor alia o conhecimento construído ao longo de sua formação com suas práticas, busca o aprimoramento profissional e incorpora novos conhecimentos e abordagens pedagógicas. Dessa forma, configura-se um processo de autoformação, no qual a construção da identidade é dinâmica e não linear, ocorrendo de forma contínua ao longo da carreira desse profissional.

Ao caracterizar a abrangência do campo de atuação do professor e sua autoformação construída dentro da profissão, e considerando a formação de sua identidade docente nesse contexto, Nóvoa (2009) propõe a existência de 5P(s) no trabalho do professor; são eles: Prática (P1), Profissão (P2), Pessoa (P3), Partilha (P4) e Público (P5).

O P1 refere-se à Prática docente como meio de reflexão sobre a aprendizagem dos alunos e as experiências na educação, sobre situações reais, mobilizando-se os saberes teórico-metodológicos e contextuais. Esse P é destacado na reflexão e reelaboração do planejamento pedagógico.

O segundo P2) refere-se à Profissão. Nesse ponto, destaca-se a cultura construída na comunidade docente, que é regida por uma atuação colaborativa. Essa comunidade é composta por professores experientes, que colaboram com o ensino dos professores mais jovens. É no trabalho na escola permeado pelas inúmeras trocas e situações de investigação sobre as experiências que se aprende a profissão.

O P3 trata da Pessoa. Essa dimensão merece destaque, pois as situações pessoais e profissionais formam o professor e devido à relevância da afetividade no ato de educar; afinal, a docência é um trabalho carregado da dimensão humana e relacional. Para que o educador esteja atento às dificuldades e habilidades dos alunos, ele precisa ser uma pessoa por inteiro.

O P4 ressalta a importância da Partilha, significando a educação como um ato coletivo. Nóvoa (2009) argumenta que a identidade profissional docente é construída por meio do contato e da troca com outros docentes perante o objetivo da construção de projetos coletivos de escola. A defesa é pela formação de um “tecido profissional enriquecido” segundo o qual a organização e o planejamento das dinâmicas de trabalho sejam coletivos (p. 40).

Por fim, o P5 refere-se ao Público, ou seja, a sua relação com estudantes e demais membros da comunidade escolar e leva à reflexão sobre o educar como um ato público, considerando a

docência como uma profissão de responsabilidades que vão além das relações previstas dentro da sala de aula. Em outras palavras, envolve uma responsabilidade social mais ampla.

Essas cinco dimensões são construídas no exercício contínuo do professor de autorreflexão sobre suas experiências profissionais, coletivas ou individuais. De acordo com Nóvoa (2009, p. 38), por meio desse exercício, os professores se preparam para “um trabalho sobre si próprios”. Esse processo reveste-se de formas particulares de significar o ato de educar, conforme as histórias de vida do professor e suas escolhas no exercício da profissão, bem como sua autoformação, servindo de bagagem para a atribuição de sentidos e significados a cada situação e relação, seja com colegas de profissão ou com alunos.

Na autoformação, inerente ao processo de construção da identidade docente, de acordo com Pimenta (1999, p. 29), proporcionam-se momentos em que os professores “reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares”. Entretanto, as ações de reflexão e reelaboração requerem uma postura ativa e de alto teor crítico em relação às experiências pedagógicas, de modo a problematizá-las e buscar os redirecionamentos necessários. Diante disso, entende-se que o professor crítico-reflexivo não age em favor da aplicação de uma técnica, mas age, reflete e age sobre o que é experienciado em sala de aula.

Numa perspectiva semelhante à de Pimenta, Nóvoa (1992, p. 13) ressalta a importância do trabalho docente ser alimentado pelo conhecimento científico, o qual vem acompanhado de uma “reflexividade crítica sobre as práticas”, conferindo um “estatuto ao saber da experiência”. Com isso, é possível reconhecer a intensa relação entre o profissional e o pessoal. Não há como formar um sem o outro, pois o “ser professor” não se restringe ao conhecimento científico ou técnico; ele se forma no que experiencia, no que é particular.

Nóvoa (2009, p. 39) destaca que essa relação entre as dimensões profissional e pessoal está no centro da construção da identidade docente, ao que diz:

Refiro-me à necessidade de elaborar um conhecimento pessoal (um autoconhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar (de capturar) o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica. Toca-se aqui em qualquer coisa de indefinível, mas que está no cerne da identidade profissional docente.

A investigação sobre a experiência docente é central na construção da identidade do professor, contribuindo para sua autoformação. Portanto, compreender essa identidade equivale a entender sua trajetória, suas experiências e suas interações com outros sujeitos em determinados contextos de exercício da profissão. Por meio dessa análise, é possível acessar as motivações para escolhas atuais desse profissional, compreendendo quem ele é.

2.2. A língua de sinais e a cultura surda no embasamento da educação bilíngue

A visão cultural da pessoa surda, expressa no Decreto n.º 5.626 (Brasil, 2005) que, em seu artigo n.º 2, define-a como “aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura, principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras” (n.p), contribui para o direcionamento da educação de surdos e, consequentemente, para a construção da educação bilíngue.

Essa visão sobre o sujeito surdo, como explicitado na citação anterior, evidencia a maneira particular como ele apreende o mundo, constrói significados e se relaciona com o entorno por meio da visualidade, incluindo a própria modalidade da língua. De forma geral, tudo o que envolve a vida do surdo – língua, cultura, comunidade, educação, entre outros aspectos – parte do pressuposto da imersão no mundo visual, sendo este priorizado nas significações e nos relacionamentos cotidianos.

A leitura de informações visuais nas relações envolvendo pessoas surdas difere do modo como

sujeitos ouvintes a realizam, havendo um processo de atribuição de significados que prioriza signos distintos em diferentes comunidades culturais. Nesse sentido, Quadros (2015) faz referência a uma certa convergência dessa cultura manifestada de forma visual. Para a autora, as “formas de organizar o pensamento e a linguagem transcendem as formas ouvintes. Elas são de outra ordem, uma ordem de base visual e, por isso, têm características que podem ser inteligíveis aos ouvintes” (p. 196).

No contexto do desenvolvimento desses sujeitos, a Libras desempenha um papel fundamental na mediação deles e com o mundo, pois por meio dela são construídas as bases para a construção da linguagem, possibilitando uma compreensão de mundo e a formação de um posicionamento frente a ele. Segundo Andreis-Witkoski e Filietaz (2019), fundamentando-se na perspectiva vygotskyana, a linguagem permite a “relação dos sujeitos entre si e do indivíduo consigo mesmo e com a cultura”, além de proporcionar o “processo de significação das relações e o acesso ao saber, aos valores e às normas de conduta” (p. 2). A Libras é o código linguístico que, compartilhado nas situações de trocas cotidianas com a criança surda, viabiliza a comunicação e a construção de seu pensamento, instrumentalizando-a a participar ativamente da sua cultura.

As relações que a criança surda terá com outros sujeitos surdos é o que proporcionará a construção de uma identificação com a cultura surda e a imersão em sua comunidade.

Por essa razão, Quadros (2019) destaca a necessidade de pensar a educação com base nos direitos humanos, de forma coletiva, de modo a garantir que a criança surda tenha o direito de vivenciar experiências a partir de sua língua e cultura, em comunidade com pares coetâneos e adultos surdos.

Nesse sentido, as propostas educacionais bilíngues representam “uma tentativa séria de ampliar e enriquecer em contextos de acesso à língua (...) e de pensar em um projeto educativo em plenitude” (Skliar, 2017). Para este autor, o fortalecimento da educação bilíngue manifesta-se na oferta de condições que permitem a milhares de crianças surdas “entrar no mundo e permanecer nele, com suas singularidades, sem a necessidade de serem narrados pelos especialistas, nem de identificar a si mesmas como incapazes, doentes, débeis, deficientes” (p. 23).

Diante das necessidades dos alunos surdos, a educação bilíngue exige mudanças profundas na estrutura das escolas, que vão desde o trabalho em sala de aula até a formulação de políticas educacionais que levem em conta as particularidades linguísticas e culturais desse grupo de estudantes. Esses aspectos devem ser considerados na atuação docente, constituindo parte da construção da identidade dos educadores que atuarão nesse contexto.

3. Metodologia

Este estudo, ao adotar uma abordagem qualitativa, configura-se como um delineamento descritivo e exploratório. Optou-se por esse tipo de pesquisa em função da relevância dos papéis desempenhados, tanto pelo pesquisador quanto pelos participantes, na explicação de especificidades sociais. Nesse contexto, o pesquisador assume um papel ativo no campo, fundamentando-se em princípios como a não neutralidade do observador, conforme destacado por Pesce e Abreu (2013), e considerando o sujeito como “imerso em circunstâncias historicamente datadas” (p. 25).

Por sua vez, o participante adota uma postura ativa na construção do entendimento sobre a realidade social específica, tornando-se protagonista na investigação da dinâmica social à qual está inserido, o que valoriza sua voz e reflexão, conforme indicado por Rhoden e Zacan (2020).

3.1. Contexto da pesquisa, participantes e procedimentos éticos

Para a compreensão e explicação das dinâmicas previstas nas relações sociais, conforme

proposto por Rhoden e Zancan (2020), esta pesquisa concentra-se nos indícios da formação da identidade de um grupo de professoras especialistas que atuam em uma escola-polo de educação bilíngue para surdos, pertencente a uma rede municipal da região metropolitana de São Paulo, Estado de São Paulo, Brasil.

A rede municipal da cidade em questão organiza a educação bilíngue para surdos oferecendo esse atendimento em turmas formadas por estudantes surdos em três escolas-polo, nas quais os professores são fluentes em Libras.

Após a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética, a seleção das participantes ocorreu a partir da adesão voluntária das professoras que atuavam nas turmas formadas por alunos surdos de uma das três escolas-polo da rede municipal. Cumpre esclarecer que a escola era formada por duas turmas de crianças surdas, sendo que uma delas era conduzida por uma professora bilíngue e a outra turma era conduzida por duas professoras que exerciam docência compartilhada. As três professoras foram convidadas considerando que atendiam ao critério de inclusão: o uso da Libras como língua de mediação pedagógica direta com crianças surdas.

Com base nesse critério, foram participantes do estudo as três educadoras que atuavam em duas turmas bilíngues da mesma escola. Previamente à coleta de dados, as professoras foram esclarecidas sobre os cuidados éticos da pesquisa, incluindo a garantia do anonimato na divulgação das informações, e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, concordando em participar voluntariamente do estudo.

3.2. Procedimentos de coleta e análise de dados

A coleta de dados com as professoras bilíngues foi realizada por meio de entrevistas narrativas. Delory-Momberger (2012) esclarece que os relatos expressos nas entrevistas narrativas “representam os processos típicos de construção identitária” e proporcionam a reconstrução dos “‘mundos socioprofissionais’ correspondentes” (p. 531). Diante disso, selecionou-se o formato de entrevista narrativa nesta pesquisa por considerar que favoreceria a compreensão dos indícios da construção da identidade dos docentes ouvintes bilíngues nas práticas de ensino voltadas para crianças surdas, permitindo o resgate de vivências. Essa escolha levou em consideração as contribuições do trabalho com narrativas tanto na autoformação docente quanto na obtenção de informações sobre a construção da identidade de professoras que atuam com esse público.

Esse tipo de entrevista, conforme esclarecem Jovchelovitch e Bauer (2002), é organizado em quatro momentos: introdução, narração central, fase das perguntas e fala conclusiva. Inicialmente, o participante recebe uma breve explicação sobre a dinâmica da entrevista, com o propósito de familiarizá-lo com tema que será abordado. Para essa contextualização inicial, recomenda-se o uso de recursos visuais que auxiliem o participante a se conectar com o assunto sobre o qual relatará suas vivências. Na sequência, tendo o participante autorizado a gravação da entrevista, inicia-se o registro da narrativa, a qual não deve ser interrompida pelo pesquisador. Este se posiciona como um interlocutor em situação de escuta ativa. Com a conclusão espontânea da narrativa por parte do participante, o pesquisador faz perguntas relacionadas aos acontecimentos mencionados. Por fim, a gravação é encerrada, o pesquisador faz uma fala conclusiva e o entrevistado pode também trazer alguma informação complementar sobre o que relatou.

Com o objetivo de compreender as representações das professoras participantes sobre suas próprias experiências profissionais, especialmente no que diz respeito ao trabalho com estudantes surdos, as entrevistas seguiram os momentos especificados por Jovchelovitch e Bauer (2002). Durante as entrevistas realizadas individualmente e em datas acordadas previamente com cada professora, antes de iniciar a gravação, foi feita uma breve explicação sobre a dinâmica da entrevista, com o propósito de familiarizar as professoras com o tema da pesquisa e a forma da

entrevista. Em seguida, com a autorização de cada professora, iniciou-se a gravação e foi solicitado que elas se apresentassem brevemente e falassem sobre sua formação e atuação profissional. As professoras foram esclarecidas que os relatos de suas experiências poderiam estar relacionados a cinco imagens apresentadas. Essas imagens eram ilustrações que mostravam cenas de interações entre surdos e entre surdos e ouvintes no ambiente escolar e que permitiam fazer relações entre o papel da Libras e da oralização no cotidiano de pessoas surdas. As professoras discorreram livremente sobre as imagens e como cada uma delas se relacionava com suas vivências profissionais. O terceiro momento consistiu em uma conversa para esclarecer alguns pontos sobre os acontecimentos relatados que causaram dúvidas na pesquisadora. Por fim, com a interrupção da gravação, o quarto momento trouxe um bate-papo descontraído, no qual a pesquisadora agradeceu as participantes, explicou os próximos passos da pesquisa e pode obter algumas informações complementares fornecidas pelas professoras sobre suas experiências.

Para a definição das categorias de análise das experiências narradas pelas professoras, considerou-se os 5P(s) propostos por Nóvoa (2009), que geraram as seguintes categorias: Práticas pedagógicas com estudantes surdos (P1 – Prática), Percursos formativo e profissional (P2 – Profissão), Contexto cultural de estudantes surdos (P3 – Pessoa), Escola como comunidade de aprendizado (P4 – Partilha) e Educação como compromisso social (P5 – Público).

4. Resultados e discussão

A análise das entrevistas explora as falas das professoras que foram organizadas em categorias que consideraram os 5P(s) propostos por Nóvoa (2009), conforme descrito em seção anterior.

Ao início de cada entrevista, as professoras abordaram sobre seus *Percursos formativo e profissional (Profissão)* no que trouxeram de conhecimentos para a construção de uma docência bilíngue. A análise desses percursos não se restringe à descrição da formação ou da trajetória profissional, mas busca compreender como tais experiências contribuem para a constituição da identidade docente bilíngue das professoras, entendida como um processo em permanente construção.

Dentre as três professoras entrevistadas neste estudo, Marcela¹ é aquela que possui a trajetória mais longa na educação de surdos. Ela ingressou na área há mais de 20 anos e atuou em diversos ambientes com a presença de alunos surdos, como salas de recursos, atendendo-os no contraturno para complementação do ensino, e em escola municipal de educação bilíngue em outra rede municipal. Atualmente, Marcela trabalha na escola-campo do município sede desta pesquisa. Ela faz parte dessa rede de ensino há mais de 13 anos. Essa vasta experiência permitiu-lhe vivenciar as transformações do sistema escolar municipal no que tange à educação de alunos surdos, além de possibilitar seu desenvolvimento contínuo como professora nessa área. Essa trajetória extensa não apenas caracteriza seu percurso profissional, mas influencia diretamente a forma como Marcela se reconhece como professora de alunos surdos e como constrói posicionamentos críticos em relação às políticas e práticas educacionais voltadas a esse público.

A formação de Marcela na área de educação de surdos foi impulsionada pela experiência de se tornar professora de alunos surdos, sem possuir conhecimento prévio da Libras. A primeira turma de alunos surdos que ela assumiu era do sétimo ano do Ensino Fundamental, de uma escola especializada no atendimento a alunos surdos. Essa experiência de imersão no campo motivou-a na busca por uma formação bilíngue, um requisito nem sempre considerado pelas redes municipais na atribuição de aulas para surdos, conforme relato da própria professora, aspecto que contrasta com

¹ Marcela (nome fictício) é formada em Pedagogia com habilitação em EDAC (Educação para Deficientes de Áudio Comunicação), tem pós-graduação como Agente Bicultural – Tradução e Interpretação, além de ter participado de cursos de diversas áreas, incluindo educação de surdos.

a defesa de uma educação bilíngue. Essa experiência inicial, marcada pela ausência de formação específica, tornou-se um elemento estruturante de sua identidade docente, impulsionando processos de autoformação e a consolidação de um compromisso profissional com a educação bilíngue.

A professora Amanda¹ atua há 12 anos na mesma rede de ensino municipal, sendo que, há três anos, seu trabalho ocorreu em turmas bilíngues para crianças surdas. Grande parte da sua trajetória docente se consolidou no ciclo de alfabetização em turmas de alunos ouvintes. Quando iniciou seu trabalho em turmas de surdos, ela possuía conhecimento básico da língua de sinais, o que evidencia a insuficiência de sua formação ao começar sua atuação com esse público. Essa transição do trabalho com alunos ouvintes para a docência com alunos surdos evidenciou tensões que passaram a constituir a identidade profissional de Amanda, construída no enfrentamento das demandas reveladas na sala bilíngue.

A professora Patrícia² iniciou sua trajetória na área trabalhando com alunos ouvintes matriculados no Ensino Fundamental e Médio. Simultaneamente, ela esteve envolvida em um projeto social com adultos surdos, por meio do qual aprendeu a língua de sinais e sobre cultura surda. Em comparação com as outras docentes, existiu um movimento inverso na atuação da Patrícia, pois, ela, primeiramente, teve contato com surdos e aprendeu sua língua e cultura por meio de uma convivência com a comunidade surda. Dessa forma, ao começar a docência em turmas bilíngues, a professora já possuía uma bagagem cultural e linguística da comunidade surda. Mesmo assim, ela destacou que, ao iniciar o trabalho com alunos surdos, precisou continuar sua formação profissional, indo além do curso de licenciatura e do conhecimento que possuía sobre educação nesse campo. Ainda que sua trajetória inicial tenha favorecido alguma aproximação com a língua e a cultura surda, a identidade docente de Patrícia também se constituiu de forma processual, sendo continuamente reelaborada a partir das exigências da atuação com crianças surdas.

Em síntese, apresenta-se o quadro 1, com informações centrais acerca da trajetória dessas docentes.

Tabela 1

Percurso profissional das professoras bilíngues.

Participantes	Situação inicial ao assumir turmas de surdos	Experiência prévia
Marcela	Iniciou a docência com alunos surdos sem conhecimento prévio de Libras	Atuação inicial direta em escola especializada com alunos surdos (7º ano do Ensino Fundamental)
Amanda	Ingressou em turmas bilíngues com conhecimento apenas básico de Libras	Longa experiência docente em turmas de alunos ouvintes, sobretudo no ciclo de alfabetização
Patrícia	Iniciou a docência com alunos surdos já com conhecimento de Libras e da cultura surda	Docência com alunos ouvintes e participação prévia em projeto social com adultos surdos

Esses elementos do percurso profissional revelam condições da emergência de diferentes modos de ser professora bilíngue, que se refletem nas práticas, nos posicionamentos e nas concepções assumidas pelas professoras.

As experiências relatadas pelas professoras indicam que a inserção em contextos específicos

¹ Amanda (nome fictício) é formada em Pedagogia e tem pós-graduação em Educação de Surdos, além de ter participado de cursos livres de Libras.

² Patrícia (nome fictício) é formada em Magistério e Letras (Língua Portuguesa e Inglês) e pós-graduada em Educação de Surdos.

de atuação com alunos surdos não foi acompanhada do suporte formativo adequado, tensionando os processos de profissionalização e exigindo a construção de saberes na e pela prática. Assim, a categoria *Percursos formativo e profissional* revela que a identidade do professor bilíngue vai sendo (re)construída no interior das experiências de trabalho, nas relações estabelecidas com a comunidade escolar e nas respostas dadas às demandas institucionais, configurando um processo contínuo de reflexão e ressignificação do ser docente na educação bilíngue de surdos. Nesse sentido, a identidade docente bilíngue emerge como resultado do tensionamento entre lacunas formativas e saberes construídos na prática, reafirmando seu caráter dinâmico e situado.

As necessidades inerentes à profissão, identificadas nas trajetórias das três participantes, remete à importância da constituição de uma comunidade de formadores de professores no cotidiano das escolas, que lhes permitam aprender sobre *Práticas pedagógicas com estudantes surdos (Prática)*.

Em relação à consolidação dessas comunidades, Nóvoa (2009, p. 36) destaca a necessidade de “devolver a formação de professores aos professores”. Essa comunidade é formada por trocas contínuas entre os docentes, proporcionando momentos nas quais situações e desafios inerentes ao cotidiano do professor possam ser problematizados, discutidos ao longo da trajetória profissional. A partir de um processo de autoformação construído de forma articulada com o exercício da docência no cotidiano escolar, as professoras bilíngues definem-se com base nas particularidades de suas práticas com estudantes surdos e em relação ao papel social da educação.

A respeito desse assunto, em alguns momentos da entrevista, Patrícia discorreu sobre suas trocas com outros professores da escola, especialmente aqueles nomeados especialistas, responsáveis pelas aulas de Inglês, Artes e Educação Física. Considerando que esses professores não possuíam formação em educação de surdos, as orientações sobre suas práticas ocorriam no cotidiano escolar, com as professoras bilíngues sendo suas principais interlocutoras. Ela exemplificou uma situação em uma aula de Inglês na qual sugeriu a um especialista que, em vez de pedir aos alunos que oralizassem a palavra *teacher*, eles aprendessem a sinalizá-la em Língua de Sinais Americana (ASL).

A professora Amanda revelou que um dos objetivos importantes em seu trabalho e no das outras professoras bilíngues da escola é que “não seja uma sala bilíngue, mas que seja uma escola bilíngue”. Para alcançar esse objetivo, elas promovem atividades coletivas interclasses e, inclusive, Amanda já realizou um projeto em outra escola polo-bilíngue atuando como formadora de outros professores.

Essas situações indicam como as professoras mais experientes no campo contribuem para a formação de outros professores e, ao mesmo tempo, se desenvolvem nesse processo. A identidade dessas docentes se constitui no seu compromisso de formação de colegas profissionais na atuação direta com estudantes surdos. De uma lacuna formativa com a qual se depararam no início do trabalho com estudantes surdos, percebem-se no papel de formadoras, no seu compromisso com a transformação das relações na escola, de construir práticas escolares fundamentadas na educação bilíngue.

Marcela destacou o quanto a instituição escolar envolve e tem ações específicas direcionadas às turmas bilíngues de modo que possam participar das várias iniciativas e projetos. A professora afirma: “É um cuidado que observo nessa escola, eles têm um olhar bastante crítico e assertivo, nos dando voz e compartilhando tudo com a gente”, desde participação em projetos à busca de demais docentes da escola que possam desenvolver com suas turmas de estudantes ouvintes ações de respeito e acolhimento de pares coetâneos surdos.

Nesse movimento, observa-se que a identidade profissional das professoras bilíngues se constrói no pertencimento a um coletivo docente e no reconhecimento de si como sujeito

formador, conforme propõe Nóvoa (2009), em um processo que articula prática, reflexão e compromisso social.

Os posicionamentos assumidos pelas professoras em relação ao modelo de educação bilíngue não se restringem a opções metodológicas, mas expressam dimensões centrais de suas identidades profissionais em construção. Nas diferentes trajetórias profissionais relatadas pelas professoras, observa-se o quanto tais experiências direcionam as práticas atuais nas turmas bilíngues e fortalecem a defesa do modelo bilíngue na educação de surdos.

Nesse aspecto, a professora Marcela possui uma experiência de ensino voltada para alunos surdos em outros ambientes não orientados pela perspectiva bilíngue e, inclusive, no decorrer da sua fala, demonstra discordância da integração de alunos surdos em turmas comuns, especialmente quando inexistem oportunidades de trocas diretas entre pares coetâneos e o respeito às suas particularidades culturais e identitárias nas práticas pedagógicas. A professora exemplifica relatando sobre um contexto de atuação que se caracterizava pela ausência de planejamento que atendesse às necessidades de alunos surdos matriculados em salas comuns: “na hora da prova, era uma correria, porque se esqueciam que tinha o surdo na sala”, o que revela um tensionamento explícito nos momentos avaliativos e suscita o questionamento sobre a invisibilidade de estudantes surdos em classes comuns. Em perspectiva semelhante, Patrícia faz a defesa de que os alunos surdos tenham aulas, desde o início, planejadas para eles e que não passem apenas pela interpretação do Português para a Libras. Isso porque para a professora, na interpretação, o estudante “perde algumas partes e algumas coisas não se encaixam na cultura surda. Então, meu respeito ao papel do intérprete, porém eu valorizo muito a cultura bilíngue, a aula já planejada para os surdos.”

O posicionamento dessas professoras revela embasamento em Quadros (2015) e Skliar (2017) quando dispõem sobre condições necessárias para a definição de propostas educacionais para surdos.

Amanda, como já exposto anteriormente, tem experiência recente com alunos surdos e sempre em perspectiva bilíngue. Entretanto, ressaltou que, no início de sua atuação, embora reconhecesse a importância da Libras nas interações com os alunos surdos, existia uma lacuna em suas práticas quanto à questão cultural que permeia a educação dessas crianças, principalmente em relação aos diferentes papéis desempenhados por essa língua e pela língua portuguesa, aprendida na modalidade escrita. Ela complementa:

eu iniciei na sala bilíngue sem... eu não estava priorizando a língua de sinais, eu estava priorizando a minha língua, a Língua Portuguesa. Então foi um processo muito grande de eu perceber que eu não tinha que fazer eles aprenderem a língua portuguesa naquele momento (transcrição da entrevista de Amanda).

No decorrer da entrevista, Amanda informou que a mudança de concepção sobre como ensinar a língua portuguesa ocorreu gradualmente em sua atuação na turma bilíngue. Aos poucos, ela compreendeu a língua portuguesa como segunda língua da criança surda e passou a priorizar a Libras no ensino. A professora esclareceu que foi o trabalho em sala de aula que propiciou a compreensão de que a apropriação dos conceitos pelos alunos surdos ocorre, inicialmente, por meio da Libras e, somente depois, a língua portuguesa é explorada.

Por meio dessa experiência compartilhada pela docente, observa-se uma transformação nos saberes sobre como ensinar, exigindo dela uma “deliberação”, “uma resposta a dilemas pessoais, sociais e culturais” (Nóvoa, 2009, p. 35). A professora conseguiu partir de uma ideia equivocada sobre o papel da língua portuguesa no ensino da criança surda, que a colocava numa posição de superioridade em relação à Libras, para construir uma compreensão que posicionava a Libras como sendo a base para o ensino da língua escrita, bem como para o ensino de outras áreas de conhecimento. Amanda complementa: “Eu tento pegar o caminho daquelas crianças, a experiência

das crianças para me reconstruir e planejar a minha prática pedagógica”. Essa compreensão sobre o ensino, que se construiu no exercício da docência bilíngue, foi o que permitiu que ela se reposicionasse e se reorganizasse em seu fazer docente, de modo a priorizar que a construção dos conhecimentos passasse a acontecer por meio da Libras. Esse reposicionamento evidencia a construção da identidade docente como um processo reflexivo e situado, no qual a professora ressignifica seu modo de ser e agir profissionalmente a partir da experiência concreta com os estudantes surdos.

Em relação à questão da lacuna cultural, de privação no contato com a comunidade surda, mencionada por Amanda em seu percurso formativo, ela relatou gradualmente ter compreendido a importância da visualidade no planejamento das práticas pedagógicas ao entrar em contato com os próprios alunos surdos. Por meio do exercício da profissão com esses estudantes, a observação e a autocrítica sobre o seu trabalho docente redirecionavam suas escolhas, levando-a a respeitar as particularidades desses alunos e, conseqüentemente, a sua cultura.

Nesse contexto de atuação docente, revela-se na fala da professora a necessidade de uma imersão cultural para a apropriação das formas distintas como os surdos organizam o pensamento e a linguagem, em uma “ordem de base visual”, conforme destacado por Quadros (2015, p. 196). Além disso, ressaltando a experiência visual de sujeitos surdos, que vai além do uso da língua de sinais, Strobel (2016) afirma:

Os sujeitos surdos, com ausência de audição e do som, percebem o mundo através de seus olhos e de tudo o que ocorre ao redor deles: desde os lábios de um cachorro – que são demonstrados por meio dos movimentos de sua boca e da expressão corpórea-facial bruta – até de uma bomba estourando, que é óbvia aos olhos de um sujeito surdo pelas alterações ocorridas no ambiente, como os objetos que caem abruptamente e a fumaça que surge (p. 45).

Considerando o papel de destaque das informações visuais no planejamento do trabalho em sala de aula, as três professoras mencionaram que atribuem prioridade a esse tipo de informação em suas práticas. Como exemplo, Patrícia e Amanda citaram o uso de figuras para esclarecer brincadeiras e gêneros textuais. Nesses momentos, as professoras explicam, em Libras, as regras das brincadeiras, mostrando cenas de crianças brincando ou apresentando explicações sobre a composição de textos, como quadrinhos. O uso de imagens estáticas e em movimento foi destacado nas falas das três professoras como uma importante estratégia didática, conforme proposto por Quadros (2015). Essas escolhas pedagógicas relatadas pelas professoras expressam modos específicos de ser professora bilíngue, constituídos na relação com a cultura surda e com as experiências vividas na profissão.

Conforme aponta Garcia (2009), a identidade profissional do professor é um processo marcado pela articulação entre saberes da formação, experiências da prática e significados atribuídos ao próprio fazer docente. Assim, ao priorizarem recursos visuais, a língua de sinais e estratégias alinhadas à cultura surda, as professoras não apenas respondem a demandas didáticas, mas afirmam uma identidade profissional bilíngue, que toma forma na relação com os estudantes surdos e no reconhecimento da especificidade linguística e cultural desse público. As professoras constroem e reafirmam modos específicos de ser professora bilíngue, em consonância com o que Pimenta (1999) define como identidade docente ancorada na reflexão crítica sobre a prática. Desse modo, a docência bilíngue emerge como um espaço de construção identitária, no qual ser professora implica aprender continuamente, ressignificar práticas e assumir posicionamentos pedagógicos coerentes com os princípios da educação bilíngue.

Essa constituição identitária situada considera ainda outra importante particularidade da educação: o diálogo com familiares. Considerando que as oportunidades de interlocução das

crianças surdas com seus familiares são, muitas vezes, limitadas, uma vez que nem todos os familiares têm conhecimento da Libras, as três professoras destacaram que buscam estabelecer relações próximas tanto com os alunos surdos quanto com suas famílias. Os relatos das professoras evidenciam, nesse sentido, uma prática docente que emerge do *Contexto cultural dos estudantes surdos (Pessoa)*. Exemplificando, Amanda relatou que, quando uma nova criança é matriculada em sua turma, a primeira ação é conversar com a família para compreender o contexto e os desejos desta, que frequentemente se concentra na busca pelo desenvolvimento da oralização, aprendizado da língua escrita e na recusa da Libras.

Ciente dos contextos familiares e compreendendo as crianças como sujeitos culturais, Amanda esclareceu que há um longo processo de trocas com os familiares para levá-los a entender o que é implícito na educação bilíngue, o que impacta a compreensão do papel da Libras no desenvolvimento da criança surda e na aceitação dessa língua. Essa atuação junto às famílias não se configura apenas como uma estratégia que envolve os interlocutores mais próximos dos estudantes, mas como parte constitutiva do modo como a professora se reconhece e se posiciona como docente bilíngue, articulando saberes profissionais, valores éticos e compromisso com a educação desses estudantes. Sobre esse processo, ela afirmou: “Então quando você vai trabalhar com a família, é isso, né? Você tem que ter aquele equilíbrio (...) e assim vai indo, a gente vai tentando e a gente tem que ter muita paciência com os pais, a gente tem que se colocar no lugar deles, é muito difícil”. A fala da professora revela que o exercício da docência bilíngue implica um processo contínuo de construção identitária, no qual o “ser professora” se redefine a partir da escuta, da empatia e da negociação de sentidos com as famílias, ultrapassando os saberes do ensino.

Nessa mesma direção, Patrícia expressou que o conhecimento da dinâmica familiar influencia sua prática pedagógica, pois o aspecto relacional, tanto do trabalho com os alunos quanto com as famílias, fornece uma compreensão mais ampla do ambiente social da criança, de sua história de vida e de seus conhecimentos atuais. Para a professora, é necessário “ajudar as famílias, a gente faz muito esse trabalho social...para também voltar para a educação, porque os surdos estão em atraso pela aquisição tardia da língua. Então isso reflete em todo o ensino dos surdos”. Nesse sentido, o trabalho descrito por Patrícia evidencia uma identidade docente que se constrói na intersecção entre o pedagógico e o social, reafirmando a docência bilíngue como uma prática situada, marcada pela responsabilidade pelos processos de desenvolvimento linguístico e cultural dos estudantes surdos.

Ainda sobre a família, Marcela destacou a importância de as escolas ofertarem cursos de Libras para os familiares, de modo que possam interagir melhor com seus filhos por meio dessa língua. Ao defender a ampliação do acesso à Libras pelas famílias, a professora explicita um posicionamento que integra sua identidade profissional, assumindo-se como sujeito ativo na defesa de condições institucionais ampliadas que favoreçam a educação bilíngue e o fortalecimento da identidade surda.

As três professoras, ao acompanharem as famílias, orientando sobre a educação bilíngue e enfatizando o papel da Libras no desenvolvimento dos filhos, podem favorecer um contexto de trocas nos lares, o que, como consequência, pode contribuir para uma ampliação no uso dessa língua pelas crianças surdas na escola e além dos limites desse espaço. Dessa forma, a relação estabelecida com os alunos e suas famílias constitui um eixo central na construção da identidade docente dessas professoras, uma vez que é nesse espaço relacional que se articulam práticas profissionais e compromissos ético-políticos com a educação de surdos.

As práticas das três professoras, construídas sob essa perspectiva relacional e que revela uma construção da identidade docente articulada ao contexto dos estudantes, implica uma articulação entre as dimensões pessoais e profissionais. Isso porque o trabalho das professoras envolve

autorreflexão e autoanálise sobre seu percurso e sobre o contexto atual de atuação, por meio de exercícios que consistem em uma leitura de suas práticas, conectando-as aos conhecimentos dos alunos em seu contexto histórico- cultural e à comunidade escolar a qual integram. Nesse contexto, a identidade profissional toma forma como uma construção social e histórica, produzida nas relações estabelecidas no âmbito da atuação, como propõe Dubar (1998). Além disso, é importante ressaltar que as práticas das professoras também carregam uma dimensão relacional e afetiva, pois o processo de ensino-aprendizagem e a construção de conhecimentos ocorrem por meio de trocas entre as pessoas que são colocadas em contato.

Esses aspectos mencionados anteriormente, relacionados à construção da identidade docente no contexto de alunos surdos, também convocam à constituição de uma *Comunidade de aprendizado (Partilha)*. Afinal, as práticas pedagógicas das entrevistadas expressam-se como um ato coletivo, envolvendo professores especialistas não fluentes em Libras, trocas entre pares que trabalham com alunos surdos e ouvintes, parceria com famílias que, processualmente, passam a aceitar a Libras, e trocas com a gestão da escola para conhecer particularidades desse público e atendê-los em suas necessidades. Nesse sentido, há, no exercício da profissão, a formação de um espaço coletivo de construção de conhecimentos sobre a docência e fortalecem-se suas próprias compreensões como professoras bilíngues. As três docentes destacaram a questão da partilha com os outros profissionais que trabalham na escola, bem como com as famílias e a gestão escolar, como elementos fundamentais em seu cotidiano profissional. Esse movimento de partilha cotidiana evidencia que a identidade docente das professoras bilíngues se constrói no reconhecimento da docência como prática coletiva, na qual ser professora implica aprender com o outro e produzir sentidos profissionais no interior de uma comunidade de aprendizagem.

A professora Marcela fez referência à partilha de experiências entre turmas formadas por crianças surdas e ouvintes. Segundo ela, as trocas propostas contribuem para a construção da autonomia das crianças, além de colocá-las em contato e interação com crianças ouvintes e com as professoras de outras turmas. Cita como exemplo os momentos contínuos em que os estudantes surdos passavam nas salas de estudantes ouvintes e “lá eles faziam uma brincadeira ou ensinavam o alfabeto, como que a gente ensinava o alfabeto... a gente brincava com eles”. Em relação a esse ponto, a professora informou que há uma programação anual na escola que prevê apresentações culturais das turmas bilíngues para toda a escola. A interação entre os alunos surdos e ouvintes, que acontece dentro e fora da sala de aula, é um ponto de destaque em seu planejamento.

Ribeiro e Skliar (2020, p. 17) destacam a necessidade de os contextos educativos ampliarem os momentos de partilha. Para os autores, esses momentos específicos constituem “gestos educativos potentes na construção de relações nas diferenças, na educação como conversação e comunidade”. Nesse contexto, a escola pode se configurar como um “espaço-tempo de partilha e indagação dos saberes, experiências, histórias, de expressar e expressar-se, de pensar com os outros, de sermos no coletivo”. A partir da fala de Marcela, nota-se que há uma atenção para a necessidade de ampliar as relações entre as crianças, de modo a compartilhar culturas em construções distintas. Ao promover essas experiências de circulação e troca entre diferentes grupos, a professora se posiciona como sujeito que assume a mediação intercultural como parte constitutiva de sua identidade profissional, afirmando-se como professora que se compromete com o respeito e valorização das diferenças.

A respeito da partilha, as professoras participantes destacaram a importância de buscar momentos de contato e trocas com adultos surdos no exercício da profissão com alunos surdos. Amanda afirmou que suas concepções sobre a educação de surdos foram paulatinamente ressignificadas, especialmente por meio do contato com adultos surdos, usuários da Libras como primeira língua. Por sua vez, a professora Patrícia ressaltou que seu processo formativo e trabalho

atual ocorrem em contato com esses sujeitos para além do contexto da escola. Marcela, por sua vez, lembrou o diferencial do município, em determinado período, ter realizado a parceria com uma organização não-governamental que contava com a atuação de professores surdos. Ela mencionou uma situação em que obteve maior participação das crianças apenas quando pode contar com a presença de um educador surdo, o qual justificou essa participação com a fala: “Acho que é por que eu sou surdo”. Essas falas das professoras mostram que o contato sistemático com adultos surdos, é elemento estruturante de sua identidade profissional, ao situá-las em diálogo permanente com a cultura e a língua que fundamentam a docência bilíngue.

As três docentes afirmaram a necessidade da atuação de professores surdos na educação bilíngue, dado que essa ausência foi observada no modelo de educação bilíngue vigente no município em questão. Em virtude do pouco ou nenhum contato anterior dos estudantes surdos com a comunidade surda, o trabalho do professor surdo se torna essencial para o desenvolvimento desses alunos. Para Marcela, o educador surdo na sala é “aquele modelo... A troca é muito melhor e o desenvolvimento deles é muito melhor”. O adulto surdo, assim como a criança surda, tem a Libras como primeira língua, e, por isso, esse contato favorece a construção da identidade do aluno. Pela fala de Patrícia, a criança surda, ao ver um adulto surdo, se reconhece nele: “ele vê um sujeito que é igual a ele, né? Que aprendeu, que teve aquele início, que foi criança... que usa as mãos, somente as mãos para se comunicar... ele tem uma referência”. Ao reconhecerem o professor surdo como referência fundamental para os alunos, as docentes também reafirmam sua própria identidade profissional, compreendendo-se como integrantes de um projeto educativo coletivo que valoriza a diferença linguística e cultural como princípio constitutivo da prática pedagógica.

Trazendo as desvantagens de não ter esse profissional atuando na rede de ensino, Amanda menciona que os estudantes surdos, “estão entre duas culturas, mais ainda entre uma cultura majoritária... porém quem está encarregue de apresentar a cultura em que eles poderiam criar uma identidade forte é uma professora que não tem a cultura dentro si.” Esse posicionamento crítico revela uma identidade docente que se constrói pela consciência dos limites da própria atuação e pelo compromisso ético com a valorização da cultura surda, deslocando a professora de um lugar de centralidade para uma posição de corresponsabilidade na formação identitária dos estudantes.

Essas falas caminham no sentido da defesa de Garrutti-Lourenço (2017, p. 63), segundo a qual é fundamental que a criança “conviva desde cedo com sua cultura, sua língua, que conheça a história da comunidade surda e que aprenda a respeitar e entender os elos que a colocam em uma posição de diálogo também com ouvintes”. Em uma sociedade formada majoritariamente por pessoas ouvintes, com as quais a criança surda mais se relacionará cotidianamente, as propostas educacionais bilíngues precisam pressupor a atuação de um profissional surdo. Esse educador é um referencial de cultura, de língua e de construção da identidade para a criança surda. Além disso, sua presença em sala de aula reforça a visão socioantropológica da surdez e incentiva os alunos no desenvolvimento e aprendizado da língua de sinais.

Assim, a Comunidade de aprendizagem (Partilha) constitui-se como um espaço privilegiado de construção da identidade docente das professoras bilíngues, na medida em que, ao aprenderem com outros profissionais, adultos surdos, famílias e os próprios alunos, elas produzem modos específicos de ser professora na educação bilíngue de surdos.

Articuladamente ao compromisso das professoras com um ensino que se construa coletivamente, há relatos delas que revelam uma compreensão do educar como um ato público, carregado de responsabilidades em relação à compreensão e à transformação de cada realidade, compreendendo a *Educação como compromisso social (Público)*.

Considerando particularidades de seus alunos, Patrícia destacou sua responsabilidade em relação ao ensino da língua de sinais e na proposição de situações que promovam uma imersão na

cultura surda. Amanda, por sua vez, apontou a complexidade cultural em que os alunos surdos estão imersos, problematizando o fato de que “quem está encarregada de apresentar a cultura em que eles (educandos surdos) poderiam se firmar e que poderiam criar uma identidade forte é uma professora que não tem aquela cultura dentro de si”. Já a professora Marcela descreveu como seu trabalho está envolto na responsabilidade de fazer os alunos surdos se sentirem confiantes nos lugares que circulam, de modo que possam falar: “Olha eu ‘tô’ aqui, viu? Eu quero ser respeitado na minha língua, eu preciso que você converse na minha língua (...)”. As três professoras referiram-se a responsabilidades diferentes, mas que convergem para o objetivo de proporcionar autoconhecimento, autonomia e participação ativa de seus alunos no meio social em que estão inseridos. Essa postura evidencia que a identidade docente das professoras se constrói na articulação entre responsabilidade social e prática pedagógica, posicionando-se como agentes de transformação na vida de seus alunos surdos.

Os posicionamentos assumidos pelas professoras evidenciam que a defesa da educação bilíngue ultrapassa a dimensão pedagógica e se configura como um compromisso político que atravessa a construção de suas identidades docentes. Ao compreenderem o educar como um ato público, situado socialmente, as docentes assumem responsabilidades que dizem respeito não apenas ao ensino de conteúdos, mas à formação de sujeitos surdos capazes de reconhecer-se, afirmar-se e participar ativamente da vida social, em consonância com a noção de educação como compromisso social proposta por Nóvoa (2009).

Por fim, vale destacar que as professoras demonstraram um claro posicionamento a favor da educação bilíngue de surdos, como ocorre em suas turmas, em detrimento da integração desses alunos em turmas comuns, mesmo quando há a atuação de profissionais intérpretes. Elas adotam, portanto, a concepção de responsabilidade com a inclusão social de surdos, respeitando suas particularidades linguísticas e culturais, e seu direito de se relacionar e experienciar o mundo, em estreita relação com o documento da Feneis (1999) e com o que propõem Quadros (2015) e Skliar (2017). Esse posicionamento reforça que a identidade docente dessas professoras se constrói na defesa de práticas que garantam autonomia, pertencimento cultural e reconhecimento linguístico dos alunos surdos, consolidando sua atuação como compromisso ético-político.

4. Considerações Finais

A fluência na Libras e o entendimento das particularidades culturais que compõem a comunidade surda são condições essenciais para a mediação direta do professor com as crianças surdas. Nesse contexto, este estudo teve como objetivo investigar, por meio dos relatos de três professoras, como se configuram seus percursos formativos e experiências de ensino em turmas bilíngues, buscando compreender de que maneira essas experiências contribuem para a construção de suas identidades docentes bilíngues em uma escola de rede municipal.

Considerando que a fluência na língua de sinais não foi proporcionada durante seus cursos de licenciatura, as falas das professoras participantes revelaram que a formação docente ocorreu durante o exercício da profissão. Nessa trajetória, suas experiências se articulam com as proposições de Quadros (2015) e Skliar (2017) sobre a construção de propostas educacionais bilíngues para surdos. Observou-se, ainda, uma clara conexão com as cinco esferas da profissão docente propostas por Nóvoa (2009), evidenciando que a identidade docente dessas profissionais se constrói de forma dinâmica e situada, aprimorando-se à medida que são colocadas em contato direto com alunos surdos e em situações de partilha com interlocutores próximos.

Os principais desafios identificados pelas professoras relacionaram-se à falta de educadores surdos na escola, profissionais que poderiam estar presentes por meio de contratação pela Secretaria Municipal de Educação ou por meio de parcerias com associações de surdos. Esses

educadores atuariam como referência cultural para os alunos surdos e contribuiriam para a potencialização do uso da visualidade no planejamento pedagógico. Apesar dessa lacuna, as docentes se empenharam em construir sua própria trajetória de inserção na comunidade surda, por meio de estudos complementares, trocas com colegas e aproximação com familiares e demais profissionais. Nesse sentido, a identidade das professoras bilíngues se configurou como uma construção reflexiva, articulando saberes, práticas e relações sociais, permitindo-lhes superar obstáculos cotidianos e consolidar sua atuação profissional.

Por fim, ressalta-se que o desenvolvimento de uma prática educativa que valorize a cultura surda depende de um processo contínuo de partilha e negociação com professores bilíngues e não bilíngues, gestores, alunos e familiares. Esse processo não apenas favorece a aprendizagem da Libras pelos alunos surdos, mas também contribui para o reconhecimento de seu papel social e cultural, promovendo autonomia, pertencimento e autoestima. Além disso, a formação de uma comunidade educativa que propicie posturas crítico-reflexivas e solidárias entre professores reforça a ideia de que a identidade docente se constrói em constante movimento, marcada pelo compromisso ético e político com a educação bilíngue de surdos.

Agradecimentos ou Financiamento

Nosso agradecimento à Fapesp (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo) pelo apoio financeiro para a realização da pesquisa.

Referências

- Andreis-Witkoski, S. & Filietaz, M. R. P. (2019). A interface entre a apropriação da linguagem por sujeitos surdos e a língua de sinais. *Revista Sinalizar*, 4, 1-14. <https://revistas.ufg.br/revsinal/article/view/58475>
- Brasil. (2005, dezembro). *Decreto n. 5.626*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm
- Brasil, (2021, agosto). *Lei n. 14.191*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm
- Delory-Momberger, C. (2021). Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. *Revista brasileira de educação*, 17(51), 523-536.
- Dubar, C. (1998). *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Martins Fontes.
- Garcia, C. M. (2009). A identidade docente: constantes e desafios. *Form. Doc.*, 1(1), 109-131, ago./dez. 2009. <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/8>
- Garrutti-Lourenço, É. A. (2017). Bilinguismo para surdos e inclusão escolar: a busca por um caminho articulado. Em E. Martins, & R. M. Cândido (orgs.), *Na trilha da inclusão: deficiência, diferença e desigualdade na escola* (pp. 57-84). Alameda.
- Jovchelovith, S. & Bauer, M. W. (2002). Entrevista narrativa. Em M. Bauer, & G. Gaskell (orgs.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático* (pp. 90-113). Vozes.
- Lima, A. M. F. D.; Santos, J. A. S. & Pinho, M. J. (2020). Identidade docente: da subjetividade à complexidade. *Brazilian Journal of Development*, 6(6), 33078-33092. <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/10945>
- Muttão, M. D. R. & Lodi, A. C. B. (2018). Formação de professores e educação de surdos: revisão sistemática de teses e dissertações. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22, 49-56. <https://www.scielo.br/j/pee/a/YTSHs8G4rBGhssBgDqCPkTc/abstract/?lang=pt>
- Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Dom Quixote.

- Nóvoa, A. (2009). *Imagens do futuro presente*. Educa.
- Perlin, G. (2016). Identidade surda. Em C. Skliar (org.) *A surdez: um olhar sobre as diferenças* (pp. 51-74). Mediação.
- Pesce, L. & Abreu, C. B. M. (2013). Pesquisa qualitativa: considerações sobre as bases filosóficas e os princípios norteadores. *Revista da FAAEBA: Educação e Contemporaneidade*, 22(40), 19-29. http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-70432013000200003&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt
- Pimenta, S. G. (1999). *Formação de professores: identidade e saberes da docência*. Cortez.
- Quadros, R. M. (2015). O bi do bilinguismo na educação de surdos. Em R. M. Quadros, *Surdez e bilinguismo* (pp 26-36). Mediação Editora.
- Quadros, R. M. (2019). *Libras*. Parábola.
- Reis, F. & Lima, M. D. (2022). Educação bilíngue de surdos na LDB: Uma nova conquista do movimento surdo. *ETD: Educação Temática Digital*, 24(4), 761-780. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8670061>
- Rhoden, J. L. M. & Zancan, S. (2020). A perspectiva da abordagem qualitativa narrativa de cunho sociocultural: possibilidade metodológica na pesquisa em educação. *Educação*, 45, 1-22.
- Ribeiro, T. & Skliar, C. (2020). Escolas, pandemia e conversação: notas sobre uma educação inútil. *Série-Estudos*, 25(55), 13-30.
- Skliar, C. (2017). As diferenças e as pessoas surdas. *Revista Fórum*, 35, 17-24. <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-forum/article/view/426>
- Skliar, C. (2019). *A escuta das diferenças*. Mediação Editora.
- Strobel, K. (2016). *As imagens do outro sobre a cultura surda*. UFSC.