

MOSAICO DA ESCOLA DE SURDOS: FRAGMENTOS DA
EDUCAÇÃO BILÍNGUE



VÂNIA ELIZABETH CHIELLA

São Leopoldo

2015

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA
NÍVEL DOUTORADO**

VÂNIA ELIZABETH CHIELLA

MOSAICO DA ESCOLA DE SURDOS: FRAGMENTOS DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE

**São Leopoldo
2015**

Vânia Elizabeth Chiella

MOSAICO DA ESCOLA DE SURDOS: FRAGMENTOS DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Linguística Aplicada, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos –Unisinos.

Linha de pesquisa: Linguagem e Práticas Escolares

Orientadora: Profa. Dra. Cátia de Azevedo Fronza

São Leopoldo

2015

C533m Chiella, Vânia Elizabeth
Mosaico da escola de surdos: fragmentos da educação bilíngue / Vânia Elizabeth Chiella. -- 2015.
226 f. : il. ; color. ; 30cm.

Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) -- Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, São Leopoldo, RS, 2015.

Orientadora: Profa. Dra. Cátia de Azevedo Fronza.

1. Surdo - Educação. 2. Surdez. 3. Escola de surdos. 4. Educação bilíngue. I. Título. II. Fronza, Cátia de Azevedo.

CDU376.33

Vânia Elizabeth Chiella

“MOSAICO DA ESCOLA DE SURDOS: FRAGMENTOS DA EDUCAÇÃO
BILÍNGUE”

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

Aprovada em 23 de outubro de 2015

BANCA EXAMINADORA

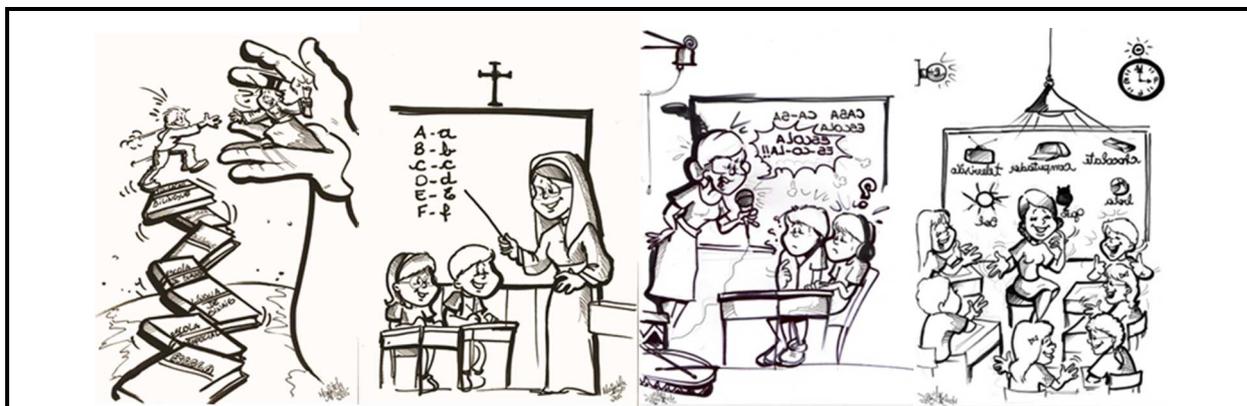
Profa. Dra. Maria Cristina da Cunha Pereira - PUCSP

Profa. Dra. Lodenir Becker Karnopp - UFRGS

Profa. Dra. Maura Corcini Lopes - UNISINOS

ORIENTADORA

Profa. Dra. Cátia de Azevedo Fronza - UNISINOS



As ilustrações acima compõem a capa e o corpo deste trabalho. A arte é de criação da artista surda Maristela Alano, que autorizou o uso exclusivo nesta tese. A criação da arte implicou tardes de conversas sobre a pesquisa entre a artista e a pesquisadora. Na sua criação, Maristela Alano trouxe a sua representação surda dos tempos e espaços na educação de surdos. Certamente que tais representações são marcadas por aspectos da sua subjetividade surda, pelos atravessamentos que também foram marcados nos discursos que circulam historicamente nos espaços e movimentos surdos e pelas suas experiências pessoais vividas em comunidade. As artes creditadas a Maristela Alano complementam este trabalho, porém colocam-me em mais um desafio nesta tese – o de afastar, das discussões sobre os espaços e tempos da escola de surdos, o mito do binarismo que marcou os processos históricos e os discursos na rede que representa o mosaico da educação bilíngue de surdos.

A capa e as demais imagens que fazem parte desta tese foram criadas especialmente para este trabalho pela artista surda Maristela Alano. A artista, domiciliada em Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, é autora de acervo de imagens que circulam também nos livros de Literatura Surda *Adão e Eva* (ROSA; KARNOPP, 2005) e *Patinho Surdo*. (ROSA; KARNOPP, 2005).

Aos filhos Fernando e Angelo e à Bianca (filha do coração).

AGRADECIMENTOS

Gostaria de demonstrar minha gratidão às pessoas e às instituições que tornaram possível a concretização deste trabalho.

À Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), por acreditar no meu projeto e dar-me a oportunidade de concretizar este curso com o amparo financeiro da bolsa de docente.

À minha orientadora, Professora Dra. Dra. Cátia de Azevedo Fronza, por ter orientado este trabalho com seriedade, exigência, paciência, amizade e apoio sempre que necessário.

Às professoras Dra. Maria Cristina da Cunha Pereira, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), Dra. Lodenir Becker Karnopp, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), e Dra. Maura Corcini Lopes, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), pelas rigorosas e valiosas contribuições no exame desta tese.

À Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unisinos, Professora Dra. Rove Luiza de Oliveira Chishman, pelo amparo.

À Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unisinos, pelo apoio durante todo o curso de doutorado, em especial, à Valéria Cabral.

Aos professores que me acompanharam durante o Curso de Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unisinos, em especial, às professoras Dra. Ana Maria Stahl Zilles, Dra. Dorotea Fank Kersch e Dra. Marília dos Santos Lima, pela qualidade das aulas e das discussões, o que muito contribuiu para minha formação acadêmica.

Aos meus colegas professores do Programa de Aprendizagem de Libras e aos meus coordenadores dos cursos presenciais e da EAD da Unisinos, pelo apoio institucional e pela amizade dedicada que me amparou na instituição durante o período de estudos e finalização desta tese.

Aos colegas de Curso de Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unisinos; em especial, agradeço ao colega João Gabriel Padilha, sempre tão fraterno.

Aos colegas do grupo de pesquisa *Aquisição e desenvolvimento da linguagem: relações entre fala e escrita*, pelas interlocuções possíveis e pelos momentos

gratificantes de discussões nas análises do material das escolas da pesquisa “Educação bilíngue para surdos: Língua portuguesa e Libras nos anos iniciais do Ensino Fundamental de 9 anos”, coordenada pela orientadora desta tese, Professora Dra. Cátia de Azevedo Fronza; em especial, agradeço à bolsista de IC Bianca Wolf.

À comunidade escolar das escolas de surdos participantes na pesquisa, que fraternalmente permitiram que este trabalho se concretizasse.

À Maristela Alano (artista surda), pela arte da capa, a quem dou os créditos.

À Lene Belon, pela contribuição no início do curso de doutorado em Porto Alegre (tardes de chá e estudo de língua inglesa) e, ao final, pela competente revisão linguística na Pinheira, em Santa Catarina.

Aos amigos de sempre, que me apoiaram carinhosamente nesta jornada.

À minha família e aos meus filhos, Fernando, Angelo e Bianca (presente que recebi da vida), cuja presença amorosa foi fundamental. Em especial, minha gratidão ao meu filho Fernando, que me apresentou a existência dos surdos. Sua presença amada ao meu lado, vibrando com as minhas conquistas, foi muito importante para que eu concluísse este percurso.

Ao Roque, pelo companheirismo e apoio nos momentos de maior dificuldade.

Vocês moram no meu coração!

Obrigada!

O universo é um grande mosaico. Nós, seres humanos, fazemos parte dele. Temos particularidades que se encaixam no espaço e que têm sentido, variando conforme o tempo interpretado. (SPERB, 2010).

RESUMO

Esta tese foi concebida com o compromisso de investigar a educação bilíngue nas séries iniciais do ensino fundamental de três escolas públicas de surdos no Estado do Rio Grande do Sul. A investigação focalizou contextos de minoria linguística em ambiente bilíngue, bicultural e bimodal de educação de surdos. Nesse cenário, articularam-se estudos nos campos da Linguística Aplicada (CAVALCANTI, 2006; FABRÍCIO, 2006; MOITA LOPES, 2006) e da Educação, com ênfase no campo dos Estudos Surdos em Educação (KARNOPP, 2010; LOPES, 2010; STROBEL, 2009). Os dados foram gerados durante a pesquisa na interação entre pesquisadora e escolas pesquisadas, a partir de relatos de professores, observações, filmagens em vídeo e imagens da produção dos alunos disponibilizadas nas escolas. Entre as principais constatações do estudo, destaca-se que essas escolas ainda mostram resquícios da escola especial, porém com outro desenho, uma vez que ainda se verificam índices baixos de matrícula nas escolas, com turmas pequenas, multisseriadas, nas quais estão não só alunos surdos, mas também surdos com outras deficiências associadas ou não à surdez, alunos com e sem implante coclear, além de poucos profissionais surdos nesses espaços. A presença da língua de sinais é o modo de assegurar práticas pedagógicas significativas fundamentais para dar sentido à educação de surdos. Embora haja uma proposta bilíngue nas instituições pesquisadas, é preciso (re)construir um projeto educacional bilíngue que valorize, priorize e coloque em movimento a condição de vida bilíngue dos surdos, pautada pela diferença surda e pelo modo de vida surda. Em outras palavras, essa escola bilíngue necessita das ferramentas surdas. A língua de sinais é, sem dúvida, o elo importante da escola de surdos, pois possibilita o encontro social, promove a interação entre os surdos. Por meio da Libras, a escola também deve redimensionar o seu olhar sobre a escrita dos surdos, reconhecendo-a como uma escrita surda, que traduz a sua visão de mundo, o seu conhecimento de língua, o seu modo de ser, e que, por isso, tem suas particularidades. O objetivo do ensino da língua portuguesa escrita, para os surdos, como diversos pesquisadores têm apontado (KARNOPP, 2015; PEREIRA, 2011), deve promover a compreensão e a produção de textos que circulem na sociedade. Há fragilidades e potencialidades no contexto das escolas bilíngues de surdos pesquisadas. É preciso promover mais pesquisas e mais diálogo com as escolas de surdos, por meio da articulação produtiva entre Linguística Aplicada e Educação, visando à (re)significação de propostas pedagógicas bilíngues capazes de, a partir de modos de vida surda, da cultura surda, da Libras, promover o acesso à leitura e à escrita da língua portuguesa dentro e fora das escolas. Com isso, é possível valorizar, recuperar e promover as potencialidades e, ao mesmo tempo, buscar formas de superar as fragilidades neste *mosaico* em que visualizamos as escolas bilíngues desta pesquisa.

Palavras-chave: Surdo. Surdez. Escola de surdos. Educação bilíngue.

ABSTRACT

This thesis aimed to investigate the bilingual education in early grades of Basic Education in three public deaf schools in the state of Rio Grande do Sul. The investigation focused on contexts of linguistic minority in bilingual, bicultural and bimodal settings of deaf education. In this scenario, we articulated studies in the fields of Applied Linguistics (CAVALCANTI, 2006; FABRÍCIO, 2006; MOITA LOPES, 2006) and Education, with an emphasis on the field of Deaf Studies in Education (KARNOPP, 2010; LOPES, 2010; STROBEL, 2009). Data were generated along the research through the interaction between the researcher and the schools, considering teachers' reports, observations, videos and images of the students' productions available in the schools. Among the main conclusions of this study, we can highlight that those schools still evidence traces of the special school, but with a different design, since the rates of enrollment are still low, with small, multi-grade groups, in which there are not only deaf students, but also deaf students with other disabilities associated or not to deafness, students with and without cochlear implants, and few deaf professionals. The use of sign language is a means to guarantee significant pedagogical practices that are fundamental to make deaf education meaningful. Although there is a bilingual proposal in the institutions here addressed, it is necessary to (re)construct a bilingual educational project that values, prioritizes and considers the bilingual life condition of the deaf, which is based on both the deaf difference and the deaf way of life. In other words, this bilingual school needs the deaf tools. Sign language is undoubtedly an important link in the deaf school, as it enables social experiences by favoring the interaction between the deaf. By means of the Brazilian Sign Language (Libras), the school should also reconsider the way it sees the deaf writing by acknowledging it as something that translates their world view, their language knowledge, their way of being, and has its particularities. The objective of teaching Portuguese language writing to the deaf, as several researchers have stated (KARNOPP, 2015; PEREIRA, 2011), should favor the comprehension and production of texts that are spread in society. There are weaknesses and strengths in the context of bilingual deaf schools considered. It is necessary to carry out other researches and favor the dialogue with the deaf schools by means of a productive articulation between Applied Linguistics and Education aiming at (re)signifying bilingual pedagogical proposals that are able to give access to Portuguese reading and writing both inside and outside the schools by taking into account the deaf ways of life, the deaf culture and Libras. Then, it is possible to value, recover and foster potentialities and, at the same time, seek for ways to overcome the weaknesses in this *mosaic* in which we see the bilingual schools of this research.

Keywords: Deaf. Deafness. Deaf school. Bilingual education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Revisitando espaços e tempos da escola de surdos I	53
Figura 2 - Revisitando espaços e tempos da escola de surdos II	59
Figura 3 - Da invenção da escola de surdos para legalidade da escola bilíngue	67

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 - Imagem da sala da turma de 1º e 2º ano de 2014 (Escola 2)	178
Fotografia 2 - Exemplo de registro de frases no quadro da Escola 2.....	182
Fotografia 3 - Imagem da sala de aula da turma A31 (Escola 3)	187
Fotografia 4 - Imagens de atividades sobre o dia do meio ambiente (Escola 2)	189
Fotografia 5 - Imagens da atividade de separação em sílabas (escola 2)	190
Fotografia 6 - Páginas do caderno de aluna do 2º ano (escola 3).....	195
Fotografia 7 - Páginas do caderno de caligrafia de aluna e imagem do caderno de aula (Escola 3)	197

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Alunos surdos por níveis de escolarização (Dados do Censo Escolar 2012 e Censo Superior 2011)	96
Gráfico 2 - Dados referentes às matrículas e às turmas de 2013 a 2015 na Escola 1	105
Gráfico 3 - Dados referentes às matrículas e às turmas de 2013 a 2015 na Escola 2	112
Gráfico 4 - Dados referentes às matrículas e às turmas de 2013	113
Gráfico 5 - Dados referentes às matrículas e às turmas de 2014	113
Gráfico 6 - Dados referentes às matrículas e às turmas de 2015	114
Gráfico 7 - Dados comparativos das matrículas e das turmas de 2013 - Escola 1 e Escola 2	115
Gráfico 8 - Dados comparativos das matrículas e das turmas de 2014 – Escola 1 e Escola 2	116
Gráfico 9 - Dados comparativos das matrículas e das turmas de 2015 - Escola 1 e Escola 2	117
Gráfico 10 - Dados referentes às matrículas e às turmas de 2014 na Escola 3.....	122
Gráfico 11 - Dados referentes às matrículas e às turmas de 2015 na Escola 3.....	123
Gráfico 12 - Dados referentes ao comparativo das matrículas e das turmas de 2014 e 2015 na Escola 3.....	123
Gráfico 13 - Dados comparativos das matrículas e das turmas de 2013, 2014 e 2015 na Escola 1, Escola 2 e Escola 3	124

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese das ações desenvolvidas nas escolas	127
Quadro 2 - Temas dos encontros com os professores da Escola 1 conforme data de realização	133
Quadro 3 - Registros do 3º Encontro com os professores da Escola 1.....	135
Quadro 4 - 4º Encontro- Educação bilíngue no registro dos professores da Escola 1	142
Quadro 5 - Observação na turma do 1º ano da Escola 1 (2013).....	159
Quadro 6 - Continuação do relato de observação da turma do 1º ano da Escola 1	162
Quadro 7 - Observação da turma do 1º ano da Escola 1 (2013).....	163
Quadro 8 - Consideração do relato da observação da turma do 1º ano da Escola 1	164
Quadro 9 - Observação da turma do 1º ano da Escola 1 (Aula de Libras).....	167
Quadro 10 - Continuação do relato de observação da turma do 1º ano da Escola 1	169
Quadro 11 - Observação da turma multisseriada - 3º ano da Escola 1.....	171
Quadro 12 - Relato das observações nas turmas do 2º e do 3º ano (Escola 2).....	180
Quadro 13 - Relato da observação na Escola 2.....	190
Quadro 14 - Relato sobre a aula de Libras na Escola 2.....	191
Quadro 15 - Excerto de observação (Escola 2).....	198

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
FACED	Faculdade de Educação
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NUPPES	Núcleo de Pesquisas em Políticas Educacionais Para Surdos
PA	Programa de Aprendizagem
PPGEDU	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGLA	Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada
PPP	Projeto Político-Pedagógico
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC	Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Unisinos	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

SUMÁRIO

1 PALAVRAS INICIAIS	16
2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	24
2.1 LINGUÍSTICA APLICADA E ESTUDOS SURDOS EM EDUCAÇÃO: RELAÇÕES E APROXIMAÇÕES PRODUTIVAS.....	24
2.2 CONCEPÇÃO DE SURDOS: FOCO NA IDENTIDADE SURDA.....	31
2.3 (RE)PENSANDO O CONCEITO DE BILINGUISMO	39
2.4 PRIMEIROS TRAÇOS DO DESENHO DO MOSAICO: A ESCOLA	55
2.4.1 Escola, Escola de Surdos, Escola Especial: de qual escola estamos falando?	56
2.4.2 Os Tempos da Escola Especial.....	61
2.4.3 A Invenção da Escola de surdos	68
2.5 EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS	72
2.5.1 Revisitando Pesquisas sobre Educação Bilíngue no Brasil	73
2.5.2 O Cenário da Educação Bilíngue de Surdos.....	79
2.5.3 As Proposições da Luta Surda e a Educação Bilíngue.....	85
3 ENCAIXES TEÓRICOS-METODOLÓGICOS	95
3.1 A CONSTRUÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA.....	97
3.2 O CENÁRIO DO ESTUDO	103
3.2.1 A Escola 1	104
3.2.2 A Escola 2	111
3.2.3 A Escola 3	121
4 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	130
4.1 DADOS GERADOS NA ESCOLA 1: ENCONTRO DE PROFESSORES.....	130
4.2 AS AÇÕES NA ESCOLA 2.....	176
4.3 AS AÇÕES NA ESCOLA 3.....	184
4.4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS REGISTROS ESCRITOS DO MATERIAL DE PESQUISA.....	189
5 CONSIDERAÇÕES SOBRE O MOSAICO DA ESCOLA DE SURDOS.....	203
REFERÊNCIAS.....	212

1 PALAVRAS INICIAIS

O presente trabalho vincula-se à linha de pesquisa Linguagem e Práticas Escolares do Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PPGLA) da Escola da Indústria Criativa da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). A tese que apresento está ligada à pesquisa financiada pelo CNPq, *Educação bilíngue para surdos: Língua portuguesa e Libras nos anos iniciais do Ensino Fundamental de 9 anos*, coordenada pela orientadora desta tese, professora Dra. Cátia de Azevedo Fronza. O objetivo geral de tal estudo consiste em analisar as propostas adotadas por escolas para surdos da região metropolitana de Porto Alegre e do Vale do Rio dos Sinos, com destaque para o ensino e aprendizado da língua brasileira de sinais – Libras – e da língua portuguesa na modalidade escrita. É uma pesquisa que se encontra em andamento, voltada ao contato com as escolas envolvidas, acompanhando as aulas das turmas participantes, em constante conversa com professores, equipe diretiva e, quando pertinente, com os pais dos alunos. Minhas ações nesse projeto estão direcionadas a uma das escolas participantes, por meio da coleta de dados possibilitada por observações, filmagens e imagens fotográficas dos materiais da escola e dos alunos. Tais dados são compartilhados na pesquisa maior, mas, nesta tese, apresento os dados direcionados e analisados considerando os objetivos específicos de cada trabalho.

A definição de ancorar a tese à pesquisa vinculada ao CNPq propiciou sustentação para a investigação, que focaliza um contexto de minoria linguística em um ambiente bilíngue, bicultural e bimodal de sujeitos surdos. Ambas as pesquisas se desenvolveram em três escolas públicas de surdos do Rio Grande do Sul. Duas dessas escolas estão vinculadas à Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul: uma delas atende o Ensino Fundamental e está localizada no Vale do Rio dos Sinos, e a outra é uma escola que atende o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, localizada na Região Metropolitana de Porto Alegre. A terceira escola participante da pesquisa é uma escola de Ensino Fundamental pertencente à Rede Municipal de Ensino, situada na Região Metropolitana de Porto Alegre.

Nas definições da construção da tese, tomei como referência teórica os novos estudos articulados aos campos da Linguística Aplicada e da Educação, com ênfase no campo dos Estudos Surdos em Educação; tais campos teóricos sustentaram a discussão sobre o tema da educação bilíngue de surdos. Feitas as escolhas, defini o

problema de pesquisa: como são as condições para a educação bilíngue no Ensino Fundamental de três escolas públicas de surdos no estado do Rio Grande do Sul? Tal pergunta conduziu a problematização sobre o que podemos entender por educação bilíngue de surdos a partir das imbricações dos tempos e espaços na educação de surdos. A construção do objetivo geral desta tese foi no sentido de conhecer as condições para a educação bilíngue nessas escolas de surdos. Na articulação do objetivo geral, foram definidos os seguintes objetivos específicos para a pesquisa: a) analisar as condições para a educação bilíngue na escola de surdos que está em funcionamento, a partir das vivências nas três escolas públicas de surdos pesquisadas no estado do Rio Grande do Sul; b) conhecer as implicações dos tempos e dos espaços imbricados na escola de surdos na educação bilíngue.

A presente tese está estruturada de modo a orientar a leitura com fluidez. É composta por cinco capítulos e tem como assunto central a educação bilíngue de surdos, pensada a partir da articulação entre os campos teóricos da Linguística Aplicada e dos Estudos Surdos em Educação.

No primeiro capítulo, apresento a pesquisa e a sua articulação com a pesquisa à qual está vinculada. Mostro passos da constituição da trajetória da pesquisadora e apresento a organização da tese.

No segundo capítulo, apresento as concepções de linguagem e o aporte teórico que dá sustentação ao estudo. Demonstro como se dão as relações e as aproximações teóricas dos campos que sustentam o estudo, a Linguística Aplicada e os Estudos Surdos em Educação, e apresento concepções dos conceitos de surdos, bilinguismo e escola, buscando compreender a escola bilíngue. Mostro, ainda, a importância dos tempos e dos espaços da escola de surdos que marcaram a constituição da educação de surdos e que permeiam a educação bilíngue de surdos. Dou a conhecer um breve panorama do estado da arte das pesquisas com a temática da educação bilíngue, bem como das proposições das lutas surdas em relação à educação bilíngue de surdos. Apresento também as concepções que me permitem problematizar a escola de surdos e que constituem o desenho do mosaico que a partir daqui será traçado.

No terceiro capítulo, apresento o cenário do estudo. Além disso, focalizo a construção teórico-metodológica da pesquisa.

O quarto capítulo é dedicado à apresentação dos dados gerados na Escola 1, nos encontros de professores e nas observações em sala de aula. São apresentadas

as ações da pesquisadora e do grupo de pesquisa na Escola 2 e na Escola 3, onde desenvolvi observações que geraram os dados, mediante filmagens, fotografias e relatórios nas escolas participantes da pesquisa. Nesse capítulo, ainda apresento uma discussão de fragmentos do material de pesquisa e as considerações sobre o mosaico da escola de surdos.

No Capítulo 5, apresento as considerações finais sobre a pesquisa.

A construção desta tese, *Mosaico da escola de surdos: fragmentos da educação bilíngue*, nasceu em primeiro lugar de meus questionamentos, imbricações e inquietações com a escola de surdos. Digo isso amparada em Corazza (2002), que chama atenção para o olhar que damos aos problemas de pesquisa, para muitos objetos de pesquisa. Corazza defende a ideia de que os problemas de pesquisa não são dados que estão à disposição para serem pesquisados; ao contrário, ela afirma que a pesquisa nasce das nossas insatisfações e está imbricada também pelos nossos sentimentos. Outro fato impulsionador para o foco na temática da educação bilíngue de surdos está relacionado à sua importância para a educação de surdos e para a rede de discursos que envolvem a educação de surdos, os discursos acadêmicos e os discursos da comunidade surda e da legislação.

A relevância do tema da educação bilíngue e a sua atualidade incitaram-me a problematizar o que podemos entender por escola bilíngue de surdos, levando em consideração os tempos e os espaços da educação de surdos, a partir da experiência com as escolas vinculadas ao projeto de pesquisa de onde parte esta tese. Enfatizo que, embora a tese esteja vinculada à pesquisa maior coordenada por minha orientadora, ela é, antes de tudo, fruto de meu desejo de pesquisar o aqui e agora das escolas de surdos.

Os encaixes e coloridos da metáfora do mosaico que escolhi para mostrar como construí esta tese também estão presentes nas imbricações que possuo, aqui representadas nos fragmentos de minha trajetória acadêmica, pessoal e profissional. Em consequência disso, a temática desta tese e minha aproximação inicial com os surdos na educação estão marcadas nessas imbricações— inicialmente, como mãe de surdo e, bem mais tarde, como professora especialista em educação de surdos nos níveis fundamental e médio em escola de surdos, como intérprete de Libras e militante da causa surda envolvida com a Federação Nacional de Educação e Integração dos surdos (FENEIS) e, nos últimos tempos, como professora no Ensino Superior e pesquisadora.

Em minha trajetória profissional, além da atuação como professora de surdos, também tenho imbricações como gestora do período em que coordenei o Centro de Formação de Profissionais da Educação de Surdos e de Apoio aos Surdos (CAS), implementado pelo Ministério da Educação (MEC), em parceria com a Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC) e Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Pessoas Portadoras de Deficiência e de

Altas Habilidades no Rio Grande do Sul (FADERS), instituição em que também exerci função de gestão como Diretora Administrativa.

Como consequência da militância exercida junto à comunidade surda, vivenciei a experiência em gestão como coordenadora dos intérpretes do Rio Grande do Sul pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS); posteriormente, compartilhei com os surdos a Diretoria da Federação, exercendo as funções de Diretora Administrativa da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) por sete anos consecutivos.

Nos últimos anos, venho desempenhando a função de docente na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), com a atividade acadêmica *Cultura Surda e Libras* nos cursos de Graduação, Licenciaturas e Pedagogia presencial e na modalidade à distância, paralelamente com atuação na coordenação do Programa de Aprendizagem de Libras e na coordenação dos Cursos de Extensão de Libras.

Minha trajetória é marcada pela atuação entre os surdos, com os surdos e em saberes sobre os surdos. Em razão disso, portanto, meu estudo está imbricado com os atravessamentos que possuo e que são marcados pelas vivências com os surdos em minha vida pessoal e profissional, na militância surda e na trajetória acadêmica.

Em relação à minha inserção como pesquisadora, ela se deu inicialmente no campo dos Estudos Surdos em Educação durante o curso de mestrado, na época, amparada pelo campo dos Estudos Culturais de inspiração pós-estruturalista e pelo campo dos Estudos Surdos em Educação. Em minha dissertação, problematizei as marcas culturais que vi enunciadas nas narrativas surdas de si, selecionadas de textos em português. Analisei como os saberes sobre os surdos vão se enredando e sendo articulados nos espaços onde eles se colocam para narrar-se e como a diferença surda vai se constituindo a partir dos marcadores culturais.

Já minha aproximação com o campo da Linguística Aplicada deu-se no curso de doutorado, embora minha formação acadêmica tenha começado no curso de Letras. A motivação para essa aproximação vem de minha inquietação quanto às condições das interações linguísticas nas escolas de surdos, no contato entre línguas orais e línguas de sinais. Com essa identificação e pelas interlocuções teóricas que a professora Dra. Cátia de Azevedo Fronza vinha estabelecendo na sua área de pesquisa, optei por desenvolver a pesquisa com temática voltada aos ambientes escolares de escolas de surdos e às perspectivas da educação bilíngue.

As discussões que estabeleci durante o curso de doutorado e nas disciplinas cursadas no doutorado sobre bilinguismo, políticas linguísticas, letramento e ensino de línguas, entre outros temas, trouxeram contribuições fundamentais, possibilitando-me investir nesta tese de doutorado.

Portanto, finalizar esta etapa da trajetória acadêmica como pesquisadora em Linguística Aplicada representa muito, pois posso ir além do acerto de contas com as implicações dos desejos em relação à educação de surdos, motivados pelas vivências que tive com a militância e como professora de surdos, identidades que certamente atravessaram minha constituição de pesquisadora. Compreendo, neste ponto, a importância do afastamento do ideal que construí na militância e na rede que constitui a educação de surdos, a partir dos documentos da educação de surdos e da premissa da concepção de língua e educação de surdos de alguns autores do campo da educação de surdos, para neste momento de pesquisa buscar a compreensão do aqui e agora da escola de surdos, construído pelas práticas do cotidiano da escola e nas potencialidades que a escola de surdos possui, pela sua capacidade de propiciar o encontro surdo na escola e principalmente pela presença da língua de sinais na educação.

Ao organizar os fragmentos deste mosaico de minha pesquisa, de certa forma, opero sobre as imbricações de minha vivência pessoal e profissional entre os surdos e na escola de surdos. A metáfora do mosaico indicada no título deste trabalho inspirou-me e serviu para organizar meu pensamento na construção desta tese. É dessa forma que me reconheci no universo de pesquisadora. Conforme fui organizando os fragmentos e fazendo os encaixes do desenho da tese, pude compreender com mais nitidez as condições e as implicações dos tempos e espaços da escola de surdos na educação bilíngue.

Comparo os desenhos dos mosaicos desta tese com a própria vida, da qual faz parte um emaranhado de narrativas e experiências que nos transformam. Com isso, quero dizer que não se trata de experiência por tempo vivido, traduzido por idade cronológica ou por garantia de maior experiência de vida. Tal prerrogativa não é significativa se considerarmos o sentido de experiência dado por Larossa (2004, p. 154):

A experiência é o que nos passa, ou o que nos acontece, ou o que nos toca. Não o que passa ou o que acontece, ou o que toca, mas o que nos passa, o que nos acontece ou nos toca. A cada dia passam muitas coisas, porém, ao

mesmo tempo, quase nada nos passa. Dir-se-ia que tudo o que passa está organizado para que nada nos passe.

Essa experiência de que fala o autor não significa mostrar-se em patamares melhores ou estágios ditos superiores. Ao contrário, é algo simples, porém complexo, cuja tentativa de explicar está apoiada em Foucault. A experiência, para esse filósofo, está relacionada a algo que é vivido de forma solitária e que, por isso, será significativo para o sujeito quando compartilhado. Nesse sentido, “[...] experiência seria algo que se dá solitariamente, mas que é pleno somente na medida em que escapa à pura subjetividade, isto é que outros possam cruzá-la ou atravessá-la”. (REVEL, 2005, p. 490).

Parto da premissa de que minhas narrativas e experiências serviram de preparativo para construir o mosaico desta tese. Ao manusear os emaranhados dessas experiências, fui dando forma e, aos poucos, organizei seus pedaços, fragmentos. Acredito que o processo é muito parecido com o que fazemos para compreendermos nossa vida, organizando as narrativas e as experiências significativas da existência. Conforme as narrativas vão ganhando forma na experiência vivida, os desenhos de nossa história vivida vão construindo sentidos e mostrando sua beleza. Isso não significa que o desenho não tenha saliências, asperezas, cores diferentes, marcas... Certamente, essas marcas significam nossas experiências vividas.

Foram essas experiências que me conduziram ao propósito desta tese. O tema da educação bilíngue de surdos, tão presente em minhas experiências vividas, instigou-me a problematizar a escola de surdos. Focalizei meu olhar nas condições significativas das três escolas de surdos do Rio Grande do Sul, nos elementos que constituem essa escola de surdos e nas potencialidades e imbricações dos espaços e tempos da escola de surdos que me ajudassem a identificar as condições da educação bilíngue de surdos. Desse propósito, nasce a pergunta que conduz esta pesquisa: o que podemos entender por escola bilíngue, olhando para as experiências com as três escolas participantes desta pesquisa?

Com minha atenção voltada às escolas como pesquisadora, passei a questionar-me sobre os elementos linguísticos e culturais que havia nessas escolas para serem consideradas bilíngues. Perguntava-me sobre como contemplar um projeto de educação bilíngue, sobre os marcadores visuais que são importantes e estão presentes nas escolas e sobre os planos de trabalho dessas escolas. Ao remeter-me

à condição bilíngue, bicultural e bimodal, também precisei verificar como isso é tratado nas escolas e como a condição da L1 e da L2 se evidencia nas práticas escolares. Essas são questões que me instigaram no decorrer da problematização da temática da educação bilíngue.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Neste capítulo, apresento aspectos da teorização e da concepção de linguagem nas quais esta tese está amparada. Busquei apoio numa articulação teórica a partir do campo da Linguística Aplicada, pois se trata de um campo de estudos que fala com múltiplas vozes e, por isso, possibilita e garante ao pesquisador a condição interdisciplinar na pesquisa. (KRAMSCH, 2000; MOITA LOPES, 2006). A articulação teórica do campo da Linguística Aplicada com o campo dos Estudos Surdos em Educação com inspiração numa perspectiva pós-estruturalista foi produtiva para esta pesquisa, tendo em vista que tal perspectiva marca um olhar não-essencialista, como diz Veiga-Neto (2002). Em outras palavras, este estudo não pretendeu demonstrar nenhuma *verdade*, tampouco trazer soluções para a problematização que faço sobre a escola de surdos e sobre a educação bilíngue; ao contrário, imagino que os resultados deste trabalho podem ser úteis para lançar outras reflexões sobre a temática da educação bilíngue. Agrada-me partilhar do pensamento dos autores engajados numa Linguística Aplicada contemporânea, afinados com o modo de olhar interdisciplinar. Tal pensamento está empenhado em compreender os novos modos de entender a linguagem, atrelada à vida social contemporânea.

2.1 LINGUÍSTICA APLICADA E ESTUDOS SURDOS EM EDUCAÇÃO: RELAÇÕES E APROXIMAÇÕES PRODUTIVAS

Na tentativa de procurar compreender no cotidiano das práticas escolares a importância dos encontros entre os surdos e a língua de sinais e as implicações dos discursos acadêmicos e dos movimentos da comunidade surda em atravessamentos na escola de surdos, anoro meu pensamento nos autores que orientaram a construção teórica desta tese: Branca Falabella Fabrício, Luiz Paulo da Moita Lopes, Marilda Cavalcanti e Sueli Fernandes, entre outros. Tal escolha está relacionada à articulação teórica que fiz com o campo dos Estudos Surdos em Educação, sustentando as discussões linguísticas e culturais nesta tese, apoiada principalmente pelo pensamento das seguintes autoras e pesquisadoras: Lodenir Becker Karnopp, Maria Cristina da Cunha Pereira, Maura Corcini Lopes e Karin Strobel, entre outras. Tais pesquisadoras têm se voltado à temática da educação de surdos e à educação bilíngue, o que abrange, entre outros temas, as discussões das línguas envolvidas na

educação de surdos (língua de sinais e língua portuguesa) e as implicações da cultura surda na educação de surdos.

Além disso, busco argumentos para discutir o papel social da escola, tema que considero fundamental para refletir sobre os tempos e espaços da escola bilíngue. Para isso, apoiei minhas reflexões no pensamento de Masschelein e Simons (2013). Na discussão sobre os conceitos de bilinguismo e educação bilíngue, busquei apoio em autores como Cavalcanti (1999), Fernandes, E. (2003), Fernandes, S. (2003, 2006, 2014), Kyle (1999), Naiditch (2007), Pereira (2007, 2009, 2011) e Svartholm (2009; 2014), entre outros. Tais discussões instrumentalizaram-me para pensar também sobre os elementos linguísticos e culturais necessários à condição bilíngue na escola bilíngue.

Embora nem todas essas articulações compartilhem da mesma concepção de linguagem que assumo nesta tese, de alguma forma, elas contribuem para as conexões que procuro fazer. A opção por articulações de autores permitiu-me olhar de uma perspectiva que abandona a ideia da centralidade do sujeito, para assumir a centralidade da cultura. Sob essa perspectiva, o sujeito é construído culturalmente e, conseqüentemente, na e pela interação. Entendo que uma postura assim constituída possibilita a aproximação com os novos sentidos e modos da vida social da contemporaneidade. Em outras palavras, significa dizer que, dessa forma, buscamos compreender a emergência de (re)significar as relações vividas em nosso tempo presente. Assim, aproxima-se da necessidade de revisitarmos o tempo e espaço da escola bilíngue na contemporaneidade.

Cavalcanti (2006), Fabrício (2006) e Moita Lopes (2006), representando a Linguística Aplicada, mostram que consideram significativos e relevantes os estudos sobre mudanças políticas e históricas relacionadas à vida sociocultural na contemporaneidade. Esse argumento, em interface com os focos dos Estudos Surdos em Educação, possibilitou-me compreender e partilhar do pulsar da vida na escola de surdos em meio à linguagem. Além disso, tal postura teórica, a meu ver, revisitando as lentes que alguns autores colocam, permite-nos (re)significar as relações que se dão sob o viés de uma nova ordem mundial social e política que, como dizem tais autores, se estabelece com o processo de globalização que vivemos. (HARDI; NEGRI, 2004).

Diante disso, não há como negar que tal condição, a das conseqüências da globalização, traz implicações para nossas vidas e, portanto, para as instituições

escolares e a educação de modo geral. Nessa lógica de complexidade em que vivemos, na qual as verdades são construídas culturalmente, prover conhecimento na interação entre disciplinas é uma alternativa produtiva para as áreas com que dialogamos.

Está ocorrendo na produção do conhecimento a compreensão de que uma única disciplina ou área de investigação não pode dar conta de um mundo fluido e globalizado para alguns, localizado para outros, e contingente, complexo e contraditório para todos. (MOITA LOPES, 2006, p. 99).

Os modos de vida da contemporaneidade têm influenciado as mudanças no modo de olhar nas nossas pesquisas, principalmente pela contingência dos acontecimentos, que não condizem mais com as ideias do iluminismo¹.

Nesse sentido, a Linguística Aplicada, numa abordagem inter/transdisciplinar, segundo Moita Lopes (2006), permite o diálogo com outros campos de saberes. Além disso, como argumenta o autor, tal abordagem compartilha a ideia de que os ideais da modernidade precisam ser questionados; por isso, tal articulação dá sentido a outros modos de teorizar que levam em conta a vida social, cultural, política e histórica, ou seja, interage com os modos da vida contemporânea.

Como destaca Moita Lopes (2006, p. 101):

Em uma LA que quer falar à vida contemporânea é essencial, não a teorização elegantemente abstrata que ignora a prática, mas uma teorização em que teoria e prática sejam conjuntamente consideradas em uma formulação do conhecimento na qual a teorização pode muito mais ser um trabalho de bricolagem, tendo em vista a multiplicidade dos contextos sociais e daqueles que o vivem.

A vida numa sociedade multifacetada provoca reflexão sobre as necessárias e diferentes dimensões da linguagem em interação e como prática social. Sendo assim, “[...] a tendência de muitos estudos contemporâneos em LA é focalizar a linguagem como prática social e observá-la em uso, imbricada em ampla amalgamação de fatores contextuais” (FABRÍCIO, 2006, p. 48).

Nesse sentido, a citação de Veiga-Neto (2007), embora seja longa, é produtiva para elucidar dúvidas sobre o modo como a linguagem é tratada a partir da virada

¹ Para aprofundar a leitura sobre essa perspectiva, sugiro o texto de Veiga-Neto (2002) onde o autor faz uma reflexão sobre o pensamento pós-moderno e as consequências para a educação das ideias que sustentaram o mundo moderno. Para o autor, tal pensamento não se sustenta mais na organização social e econômica da contemporaneidade que vivemos.

linguística, condição que nos permite compreender a linguagem imbricada ao modo de vida contemporâneo.

Isso significa que, no registro da virada linguística, expressões como ‘a coisa em si mesma’ ou ‘o fato em si’ não fazem nenhum sentido; nem mesmo há sentido na expressão ‘em si’. Não há uma coisa ou fato fora e independentes daquele(s) que pensa(m) sobre a coisa ou o fato. O pensamento e o conhecimento não espelham, numa mente, uma suposta realidade que estaria fora e independente dessa mente; ao contrário, toda forma de pensamento e conhecimento é, necessariamente, uma relação entre mente e coisa. Trata-se de uma relação sempre contingente que se estabelece entre aqueles que partilham social e culturalmente dos mesmos esquemas linguístico-conceituais — o que é trivial, dada a falta de ganchos no céu. Mas, além disso, trata-se de uma relação (também sempre contingente) que se estabelece entre cada um que pensa, conhece e diz e a coisa que é pensada, conhecida e dita. (VEIGA-NETO, 2007, p. 22).

Compreender a linguagem nesse viés requer um distanciamento de discursos da tradição formal da linguagem, discursos tão presentes na educação de modo geral. Dessa forma, e na esteira do pensamento do autor, compartilho da compreensão que a linguagem não é natural, como evocam outras concepções.

No mesmo sentido, Veiga-Neto (2002, p. 32) provoca-nos novamente à reflexão quando assim diz:

[...] a virada linguística se constitui exatamente na mudança para um novo entendimento sobre o papel da linguagem, a saber, de que os enunciados têm suas regras próprias, de modo que não temos, sobre os discursos, o controle que pensávamos ter.

Conde (1998, p. 140), ao manifestar-se sobre a linguagem, diz que “Wittgenstein nos mostra que não é partindo do mundo que construímos a linguagem, mas, contrariamente, a linguagem que constrói o mundo”.

Pensar sobre a produtividade da linguagem é um desafio, já que não estou dialogando com autores que evidenciam o conceito de linguagem como aquilo que mostra a representação da coisa em si, do que se diz sobre ela, daquilo que é visível. Os autores, ao contrário, põem-me a pensar sobre a linguagem no sentido que propõe Wittgenstein a partir da virada linguística, como instituidora e como ferramenta do próprio pensamento. (VEIGA-NETO, 2004).

As teorizações de Veiga-Neto (2004) e a produtiva aproximação feita a partir do pensamento dos filósofos Foucault e Wittgenstein para pensar sobre a linguagem permitiram-me refletir sobre o papel produtivo da linguagem como instituidora dos sentidos das coisas. Seguindo o pensamento de Veiga-Neto, a linguagem não é

suficiente para explicar as coisas do mundo nem para representar o mundo; tampouco a linguagem é o “espelho” do pensamento, como a razão científica suspeitava.

Na lógica de articulação do pensamento desses autores, Fabrício (2006, p. 56) discorre sobre sua compreensão de linguagem pelo pensamento de Wittgenstein. Para a autora, “[...] a filosofia da linguagem ordinária de Wittgenstein tem considerável impacto sobre a reflexão a respeito da linguagem, pois lhe confere lugar central na experiência humana e no desenvolvimento histórico da cultura”. Fabrício (2006) acrescenta ainda que Wittgenstein, assim como Foucault e Nietzsche, elaborou uma crítica radical e até mesmo mais incisiva em relação ao essencialismo. Em razão disso, Wittgenstein foi se distanciando da forma de pensar que crê na essência e na identidade essencial e representável, colocando a linguagem como uma atividade produtiva culturalmente por um processo público, nunca individual. Ou seja, a linguagem pensada a partir de Wittgenstein remete-nos à compreensão de que a sua produção se relaciona com o uso. Fabrício (2006, p. 57) ainda comenta que:

A ideia - central na concepção wittgensteiniana da linguagem - de que ‘o significado de uma palavra é o uso na linguagem’ está atrelada à noção de que falar uma língua é uma prática social ou uma forma de vida. Ela diz respeito à compreensão da linguagem vista como jogos de linguagem no interior dos quais o significado se constitui por processos intersubjetivos de negociação, orientados por regras de emprego de termos e expressões linguísticas. O jogo da verdade, tão presente nas áreas de produção de conhecimento científico, seria um deles.

Portanto, o ato de dar significado às palavras aproxima-se da relação de sentidos da concepção wittgensteiniana da linguagem. Veiga-Neto, inspirado em Michel Foucault, diz que “Foucault assume a linguagem como constitutiva do nosso pensamento e, em consequência, do sentido que damos às coisas, à nossa experiência, ao mundo”. (VEIGA-NETO, 2003, p. 107). Veiga-Neto afirma ainda que, embora não haja registros de que Foucault tenha feito referência em seus textos ao pensamento de Wittgenstein sobre a compreensão da linguagem, tal uso é produtivo, pois nos permite articular sem receio os pensamentos de Foucault e de Wittgenstein para pensar a linguagem. Para esses autores, a linguagem não se resume aos sentidos estruturados da língua. Essa afirmação possibilita seguir as palavras do próprio Foucault (2004, p. 31) quando diz que “[...] um enunciado é sempre um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente”. Tal

condição que o filósofo coloca induz-me a pensar na complexidade de enunciar em condições bilíngues como as que temos em muitas escolas de surdos.

Conforme Foucault (2004, p. 114),

Duas pessoas podem dizer ao mesmo tempo a mesma coisa; já que são duas, haverá duas enunciações distintas. Um único e mesmo sujeito pode repetir várias vezes a mesma frase; haverá igual número de enunciações distintas no tempo. A enunciação é um acontecimento que não se repete; tem uma singularidade situada e datada que não se pode reduzir. Essa singularidade, entretanto, deixa passar um certo número de constantes – gramaticais, semânticas, lógicas – pelas quais se pode, neutralizando o momento da enunciação e as coordenadas que o individualizam, reconhecer a forma geral de uma frase, de uma significação, de uma proposição.

Tal condição colocada pelo autor permite-nos afirmar que enunciar não significa a aceção das palavras, frases, significados e signos, tampouco o que as palavras *dizem* que são. Partindo do pensamento de Foucault, mesmo que se encontre nas falas de diferentes indivíduos a mesma aceção da palavra ou expressão ou mesmo que uma frase se repita, não estaria necessariamente sendo enunciada a mesma coisa. Os enunciados interpelam pelos sentidos aqueles que atribuem significado ao dito e ao lido. Assim, os enunciados ou conjuntos de enunciados devem ser compreendidos, segundo Veiga-Neto (2003, p. 54), pelo sentido atribuído por Foucault, como práticas às quais o sujeito se submete no “momento que pratica o discurso”. O Veiga-Neto (2003, p. 112) menciona que “[...] uma prática discursiva não é um ato de fala, não é uma ação concreta e individual de pronunciar discursos, mas é todo o conjunto de enunciados”. As práticas discursivas, no sentido atribuído por Foucault, vão subjetivando o sujeito à medida que vão atribuindo significado aos objetos que constituem a partir dos enunciados, os ditos e os lidos.

Nessa lógica de significação dos enunciados, Foucault (2004, p. 55) diz que “[...] os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irreduzíveis à língua e ao ato de fala”. Os discursos, segundo o filósofo, são práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Com esse entendimento, vamos atribuindo sentidos aos discursos que utilizamos. A partir daí, podemos pensar que tais discursos constroem os sujeitos de que falam.

Tomando essa perspectiva, autores como Veiga-Neto (2003) e a autora da Linguística Aplicada Fabricio (2006) articulam-se no momento em que colocam a linguagem de forma central. Tal concepção é compreendida principalmente porque tira

o sujeito do centro e reafirma a sua constituição a partir da centralidade da cultura e da linguagem. Para Lopes (2007), que também se vale desse pensamento, devemos provocar nossas reflexões, baseando-nos na compreensão de que nossas escolhas são representações sempre feitas a partir das interpretações que construímos e que sustentamos culturalmente. A partir da ideia de que os surdos e a surdez são construídos por diferentes campos discursivos e com diferentes concepções sobre a surdez, a autora afirma que “[...] toda escolha que fazemos e as justificativas que lhe damos são culturais, mas nem toda interpretação feita sobre a surdez está sustentada em uma teorização de base antropológica”. (LOPES, 2007, p. 8).

Mediante essas escolhas e na articulação das redes de significação estabelecidas na escola de surdos, opto pelas concepções que veem a linguagem pela incompletude da palavra. Sendo assim, faço aproximações com a base cultural e assumo a contingência da linguagem para pensar sobre a importância primeira do espaço da escola de surdos, pois nesse espaço há condições linguísticas e culturais para a interação surdo-surdo em língua de sinais, o que propicia a interação compartilhada entre sujeitos culturais.

Entendo que essa maneira de compreender e conceber a linguagem nos possibilita pensar de formas diferentes sobre como nos constituímos naquilo que somos. É dessa maneira que me entendo como pesquisadora enredada em pesquisas que envolvem o campo cultural e linguístico dos surdos. É, portanto, a partir dessa compreensão de linguagem que posicionei os sujeitos surdos para mostrar a condição de narrar-se dentro de uma perspectiva cultural. Sendo assim, é possível dizer que cultura e linguagem estão estritamente relacionadas à constituição do sujeito e que, assim, pela condição de interação em língua de sinais, a escola de surdos é um espaço privilegiado na constituição do sujeito surdo.

Com base nessas considerações, no próximo subtítulo, apresento a concepção de sujeito surdo que norteia minhas discussões. Construí essa noção baseada em minhas escolhas sobre as concepções de linguagem e de constituição de sujeito. Tal posição remete-nos ao pensamento de Veiga-Neto (2003), que apoia a noção da constituição do sujeito a partir de Foucault. Ou seja, Veiga-Neto (2003) afirma que Foucault afasta-se da ideia do sujeito desde sempre aí. Veiga-Neto (2003), portanto, destaca que Foucault não compartilha da noção de sujeito atribuída seja ao *eu pensante*, de Descartes, ou ao *sujeito do conhecimento*, de Kant, pois tais concepções

estão ligadas à ideia de que o sujeito é uma propriedade da condição humana. (VEIGA-NETO, 2003).

Fundamentada nesses pressupostos, aos poucos vou constituindo minha noção histórica do sujeito surdo constituído nos espaços e tempos da escola de surdos. Então, ao fazer escolhas, tal condição permitiu problematizar a ideia de sujeito surdo construído apenas por saberes do campo da surdez, para trabalhar com a noção de sujeito surdo produzido pela cultura e pelas relações que estabelece, principalmente na escola de surdos, na comunidade surda e na academia. De acordo com Veiga-Neto (2003, p. 53), “[...] para Foucault, o sujeito moderno não está na origem dos saberes; ele não é o produtor de saberes, mas, ao contrário, ele é um produto dos saberes. Ou, talvez melhor, o sujeito não é um produtor, mas é produzido no interior de saberes”. A opção pela noção de sujeito surdo constituído pela cultura e nas relações que estabelece acompanha-me desde as rupturas que fiz, tirando do centro a marca da surdez, para dar lugar à cultura e à língua de sinais como potencialidades. Nessa concepção, minhas escolhas colocam-me na condição de narrar as vivências dos sujeitos surdos a partir das suas potencialidades linguísticas e culturais.

2.2 CONCEPÇÃO DE SURDOS: FOCO NA IDENTIDADE SURDA

Como já indiquei anteriormente, os participantes desta pesquisa são alunos surdos do Ensino Fundamental de três escolas de surdos do Rio Grande do Sul. Quando me refiro a alunos surdos, não estou fazendo distinção entre *alunos ouvintes* e *alunos com deficiência auditiva*. Quero dizer com isso que os sujeitos foco desta pesquisa são estudantes do Ensino Fundamental usuários da língua de sinais nas escolas de surdos em que convivem. Portanto, quando me refiro aos surdos, não tenho a pretensão de fazer distinção entre o que sejam pessoas surdas, pessoas que não têm surdez e/ou pessoas consideradas deficientes auditivas, pois entendo que essa discussão não permite avanços. Além disso, quando dizemos que compreendemos os surdos como sujeitos culturais, estamos nos referindo às suas condições linguísticas e às posições de identidades que assumem como pessoas surdas. Isso não significa que se negue a condição da surdez – muito ao contrário, a surdez é considerada um elo importante e primordial para unir os surdos em comunidade e na escola de surdos. (LOPES, 2009).

Alguns estudos de autores como Lane (1992), num determinado tempo, necessitaram fazer essa distinção entre os conceitos de surdo e de deficiente auditivo, pois era preciso marcar politicamente tais distinções, estabelecendo-se a surdez na relação de posição de identidade que o sujeito assume. Nesse caso, o autor faz menção às crianças surdas que crescem imersas num mundo de adultos surdos e que aprendem a língua de sinais em comunidade. Para essas crianças, a experiência vivida junto a essa minoria surda de surdos mais velhos possibilita-lhes viver e experimentar positivamente o que significa ser surdo. (LANE, 1997).

Assim, como demonstrou Lane (1997), as experiências positivas entre surdos seguem presentes, e, muitas vezes, é possível presenciá-las em vivências na comunidade surda. Enquanto produzia esta tese, acompanhei pelas redes sociais a experiência vivida por pais de uma criança surda de nove meses.

Os pais da menina Fiorela, surdos, assim como ela, criaram um *blog*: *O Diário de Fiorela*. Esse *blog* diário traz vídeos com experiências do desenvolvimento linguístico da criança. A menina, durante a construção desta pesquisa, já demonstra compartilhar as interações linguísticas promovidas por seus pais em língua de sinais. Fiorela, a pedido dos pais, demonstrou ser capaz de significar alguns sinais em língua de sinais, como “papinha” e “gato”, evidenciando que crianças surdas podem ter um desenvolvimento linguístico compatível com o esperado para a sua idade, como tem sido constatado em pesquisas com crianças surdas. (FIORELA, 2015; KARNOPP, 1995; QUADROS, 1995).

Não é relevante manter a discussão sobre a diferenciação *surdo*, *deficiente auditivo* e/ou *ouvinte* para referirmo-nos aos surdos, se podemos apontar a presença da escolha pelas identidades culturais. Talvez devêssemos marcar o distanciamento das identidades culturais surdas de outras identidades apenas por não partilharem das mesmas noções culturais. Exemplo disso é mencionado por Strobel (2009) quando se refere ao orgulho surdo. Tal condição permite compreender porque se considera positivo o nascimento de uma criança surda na comunidade surda, o que obviamente não seria motivo de celebração para outros que não partilham dessa identidade cultural.

Seguir marcando a distinção entre *surdos*, *ouvintes* e *deficientes auditivos* remete-nos à cansada discussão binária, o que implica necessariamente fazermos escolhas: ou isso, ou aquilo. Nesse âmbito, tenho intenção de avançar e, por isso, penso que não devemos continuar a fomentar tais discussões. Meu interesse neste

estudo é olhar para aspectos específicos de uma minoria linguística e cultural de crianças surdas que convivem no espaço específico da escola de surdos. Essas crianças têm em comum o fato de ter surdez, mas, ao mesmo tempo, compartilham interações em língua de sinais, sem que tal condição as coloque em oposição ou em comparação com pessoas que usam a língua oral.

Ao optar por priorizar aspectos culturais, apoio-me numa concepção de linguagem baseada na Filosofia da Linguagem de Wittgenstein. Isso me permite afirmar que não sigo a linguagem apenas com base nos significados dicionarizados, que dizem, por exemplo, que surdo é aquele que não ouve os sons e que, por isso, não pode se comunicar.

A linguagem, para Wittgenstein (2014) não se reduz a um mero instrumento de descrição. Ele reconhece os diferentes usos da linguagem e coloca seu pensamento sobre os diferentes *jogos de linguagem*. Essa concepção aproxima-se do pensamento sobre as diferenças e afasta-se do sentido restrito da linguagem que remete a algumas compreensões equivocadas nos discursos sobre a surdez e sobre os surdos num viés de ordem clínica. Tais discursos estão presentes nas representações de tempos e espaços da educação de surdos e atravessaram a constituição da escola de surdos e dos próprios surdos. Esses discursos, de modo geral, definem e assumem o sujeito em virtude da patologia que possui, ou seja, dão foco apenas para a surdez; por isso, na maioria das vezes, desconsideram as potencialidades da língua e da cultura do sujeito. Nessa perspectiva, entende-se exclusivamente que tais sujeitos devem ser tratados clinicamente, ou seja, a educação deve passar pela reeducação. Embora essas concepções ainda estejam presentes em diferentes tempos e espaços da escola de surdos, de certa forma, contribuíram para fomentar muitos avanços que estão presentes na atualidade na educação de surdos, como a própria legalização da língua de sinais. Ao mostrar a importância da visão culturalista, penso que é principalmente essa concepção que nos permite olhar para as condições linguísticas e culturais dos surdos como possibilidades para se pensar sobre a educação de surdos. (LOPES, 2010, 2011, 2012).

Conforme Lopes (2011, 2012) sustenta em seus estudos, os discursos advindos das ciências produziram também a surdez e, conseqüentemente, os níveis de deficiência auditiva (perda da audição) como patologias capazes de serem tratadas por *experts* mediante técnicas sofisticadas para fazer o surdo falar e tornar-se *normal*. O pensamento da autora produz ressonâncias em minhas reflexões ao mesmo tempo

em que me aproxima da visão culturalista. Penso, com autores como Lopes (2007) e Skliar (1998), que a surdez é uma referência importante entre os surdos, no sentido em que os coloca em condição de pertencimento na comunidade surda, ou seja, a surdez, vista por muitos como um problema, na visão culturalista, passa a ser um elo positivo de pertencimento para os surdos na comunidade.

Lopes (2007), ao analisar a surdez como diferença cultural a partir de uma perspectiva de base antropológica, anteriormente apontada por Skliar (1998), reafirma a importância do reconhecimento da materialidade da surdez como condição para rompermos com a concepção de surdez produzida no discurso da deficiência, que por sua vez produz a sina da incapacidade. A autora afirma ainda que, embora os discursos sobre a surdez sejam produzidos na cultura, nem todos têm um viés culturalista.

Em minha vivência pessoal, em comunidade surda e na escola de surdos, tenho observado que grande parte dos surdos jovens que utilizam a língua de sinais, com raras exceções, abandona com o tempo os aparelhos auditivos. Vivi essa experiência também com meu filho surdo, que, apesar de ter se beneficiado com o treino da oralização, desistiu de usar os aparelhos auditivos. A fala e a audição têm diferentes hierarquias entre os surdos. Embora os surdos se identifiquem com a experiência visual e tenham preferência por comunicar-se por meio da língua de sinais, isso não os impede de optar pela fala ou de necessitar utilizá-la, o que não significa que abandonem as preferências compartilhadas em vivências culturais em comunidade surda.

Strobel (2009), autora representante da comunidade surda, sustenta a ideia de povo surdo como forma de resistência aos discursos clínicos sobre a surdez. Além disso, a autora faz uma diferenciação importante da noção de povo surdo e comunidade surda. O conceito de povo surdo a que a autora se refere é estrito na relação com a noção de surdo, já que delimita um grupo que usa as mesmas preferências culturistas, usa a mesma língua e partilha da cultura e das tradições em comunidade. A autora faz a distinção entre o povo surdo, no qual existe compartilhamento surdo entre surdos, e a comunidade surda, que inclui a todos nós que somos simpatizantes e que reconhecemos a diferença da língua e da cultura dos surdos. É importante frisar que, mesmo participando da comunidade surda, tais simpatizantes não se encaixam como povo surdo, pois este pressupõe, conforme a

autora, o compartilhamento de crenças e valores culturais; portanto, fazer parte da comunidade surda e viver a condição de povo surdo não são sinônimos.

Quando pronunciamos 'povo surdo', estamos nos referindo aos sujeitos que não habitam no mesmo local, mas que estão ligados por uma origem, por um código ético de formação visual, independente do grau de evolução linguística, tais como a língua de sinais, a cultura surda e quaisquer outros laços. (STROBEL, 2009, p. 33).

Nessa lógica de compreensão de povo surdo, Strobel (2009, p. 26) segue dizendo que “[...] os sujeitos surdos não se diferenciam um de outro de acordo com o grau de surdez, mas o importante para eles é o pertencimento ao grupo usando a língua de sinais e cultura surda, que ajudam a definir as suas identidades surdas”. A surdez entre o povo surdo, de modo geral, tem um significado diferente do que há entre nós. Imaginamos o silêncio da surdez a partir de nossa experiência:

- a) como imaginar que os sons que nos conduzem poderiam silenciar?;
- b) como seria o nosso acesso à informação, se não fosse por meio da audição?;
- c) como compreender a diferença surda, se não vivenciamos a surdez?;
- d) como entender que as pessoas surdas desejam ser reconhecidas como sujeitos surdos e têm orgulho de serem surdas?.

Isso só é possível se exercitamos a compreensão da diferença surda, uma das chaves que também precisam ser exploradas quando pensamos sobre a educação bilíngue.

Consequentemente, compreender na concepção culturalista a diferença surda leva-nos ao reconhecimento do surdo como um sujeito pertencente a uma minoria linguística e cultural que assume a identidade surda e constitui essa identidade na vivência cultural em comunidade surda e na interação em língua de sinais entre o povo surdo. Tal reconhecimento ajuda-nos a compreender a necessidade de marcarmos o foco em nossos estudos, com os surdos enquanto minorias linguísticas. (CAVALCANTI, 1999).

Em relação aos estudos sobre minorias linguísticas e culturais, Cavalcanti (1999, 2011) diz que a subárea da Linguística Aplicada que desenvolve os estudos sobre interação em contextos bi/multilíngues no Brasil é recente se considerarmos

outras subáreas. Além disso, a autora enfatiza que, ao falarmos de educação bilíngue em contextos de minorias, em que se situam também os surdos, esbarramos no mito do monolinguismo e no fato de o bilinguismo ainda estar muito relacionado ao histórico reconhecimento das *línguas de prestígio*. (CAVALCANTI, 1999).

Penso que, se desejarmos construir bases para uma proposta educacional bilíngue para alunos surdos, é preciso, antes de tudo, que se compreendam os sujeitos surdos como minoria linguística² e cultural. Obviamente que ainda nos deparamos com discursos que nos remetem à esperança de que a tecnologia³ devolva a audição aos surdos. Em certos casos, como já mencionei, pode acontecer a reeducação da fala pelo constante treinamento de fonoaudiologia, mas a audição se manterá estável, e o surdo não deixará de ser surdo. Não podemos deixar de mencionar o fato de que há discursos que celebram os implantes cocleares como *promessas salvacionistas da recuperação da audição*. Embora esse seja um tema importante para ser discutido, não pretendo aprofundar tal discussão, porém indico o trabalho de Rezende (2010), que explora esse tema. Chamo apenas atenção para o fato de que não está em jogo a audição ou a fala na relação dos surdos num discurso culturalista.

Neste estudo, é necessário, primordialmente, compreender que os surdos vivem como um povo e são constituídos e atravessados pela diferença surda construída na interação e pela experiência visual vivida na escola.

Ao trazer essas justificativas, posso afirmar que assumo, portanto, os surdos numa concepção culturalista afinada com a identificação da diferença linguística e cultural desses sujeitos. Considero, assim, que essa visão está afinada com a perspectiva cultural do campo dos Estudos Surdos em Educação.

Ainda, em relação à conceptualização das definições sobre os surdos, pelo viés da legislação, temos como principal parâmetro o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), que regulamentou a Lei nº 10.436/02 que oficializou a Libras no Brasil. (BRASIL, 2002). Tal posição, sustentada pelos movimentos dos surdos pela legalização da Libras, reafirma os aspectos culturais ao optar por uma definição de pessoa surda. O Decreto nº 5.262/05, no Art. 2, afirma que “[...] considera-se pessoa

² O termo *minoria linguística* é reconhecido entre situações de imigrantes de línguas orais, ou seja, grupo de pessoas que utilizam uma língua de forma minoritária, inserido numa comunidade de falantes de uma língua majoritária. (NAIDITCH, 2007; ROMAINE, 1995).

³ Refiro-me ao implante coclear, aparelho implantado na orelha cirurgicamente. (REZENDE, 2010).

surda 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”. (BRASIL, 2005).

Tais orientações, alinhadas ao conceito de surdos que assumo, orientado por uma concepção culturalista, implicam, entre outras coisas, que a língua de sinais na interação entre surdos é levada em conta como principal argumento para construção de conhecimentos sobre os surdos e sua condição linguística e cultural. Por esse viés, não vejo que a surdez seja incapacitante para os surdos, como outros estudos possam afirmar, pois tendem a entender a surdez como deficiência que elimina a ideia de eficiência. Minhas críticas, indo além da ideia de ser ideológica, são por entender que tais campos teóricos produzem sentidos nos seus discursos a partir da lógica de que a surdez é uma patologia que inviabiliza ao sujeito surdo a condição de ser *normal*. Essa norma à qual me refiro está baseada na ideia da medida da maioria, que nesse caso dá maior importância à oralidade sobre a sinalização.

Quando escolho olhar para as potencialidades linguísticas e culturais dos surdos, não olho para a surdez como algo negativo. Vejo na surdez a potencialidade para o encontro cultural da diferença do povo surdo. Em Chiella (2007), mostrei a surdez como um elo importante na cultura surda. Com isso, entendi que a surdez também é um marcador cultural para os surdos, pois é necessariamente a partir da existência da surdez no corpo surdo que esses sujeitos se unem e se identificam culturalmente.

Sendo assim, a surdez, para aqueles que partilham das lentes dos Estudos Surdos em Educação, implica também o reconhecimento político da diferença: mas, afinal, que diferença é essa? Como estou indicando nesta reflexão, pensar a diferença a partir da construção visual dos surdos exige também abandonar a ideia negativa da surdez como incapacitante. (SKLIAR, 1998).

Ser surdo implica uma política. Falar sobre surdos significa falar da língua de sinais, da cultura surda, da literatura surda, da arte surda, da tecnologia surda, da luta surda, da política surda, da diferença surda, da educação de surdos, da escola de surdos e, nos últimos tempos, da escola bilíngue e da educação bilíngue. Enfim, é reconhecer a existência de um povo que interage por intermédio de uma língua visual gestual diferente da nossa língua oral. Isso, por si só, já justifica assumir a compreensão de uma condição cultural diferente em relação ao surdo. Essa diferença cultural condiz com a situação de bilinguismo que os sujeitos surdos vivem na

sociedade e na escola. Porém, isso não está dado: o grande desafio está em refletir sobre as implicações dos elementos linguísticos e culturais necessários à situação bilíngue; em nosso caso, voltamo-nos ao contexto da escola.

Dizer que assumo a condição de olhar para os surdos pelo viés culturalista é apenas a ponta do *iceberg*. Isso não significa pretensão de desvendar os surdos, significa também compreendermos os efeitos dos discursos de concepção clínica na educação de surdos. Talvez um dos grandes desafios colocados seja compreendermos a diferença surda de modo a criar condições para ressignificar a educação bilíngue para surdos.

Ser surdo é da ordem da diferença e, por isso, exige uma reflexão que faça um distanciamento estratégico dos discursos de homogeneização das diferenças e da celebração daquilo que tem se definido como *igualdade* nos discursos pelo *fim das exclusões*. Pensar os sujeitos surdos pelo viés da diversidade, de certa forma, induz à padronização do movimento surdo e a estratégias educativas e corretivas que tendem a traduzir a diferença como sinônimo de diversidade ou como interdependente da identidade surda.

Minha motivação pela concepção de perspectiva culturalista, entre tantos outros pressupostos, se dá por compartilhar do pensamento que entende que os conceitos de diferenças e de identidades não compartilham do discurso sobre a diversidade. Apoio meu pensamento em Bhabha (2003) para fazer essa diferenciação. Diferença e diversidade são coisas distintas. A diferença, segundo o autor, é intraduzível e vivida/constituída na relação com o outro. A diferença é parte da alteridade. A diversidade, por sua vez, está enlaçada naquilo que pode ser visto e identificado, como a cor dos olhos e do cabelo, a identidade fixa, a surdez em si, etc. Ao fazer tal distinção, diferença está para a subjetividade, enquanto diversidade está para a visibilidade do corpo nomeável, ou seja, aquilo que é da ordem da representação. Com Schöpke (2004, p. 193), penso a representação como algo que “[...] enfraquece a nossa compreensão da diferença; ela a distorce e reduz a um simples atributo material”. Para a autora, a diferença, compreendida pelo pensamento de Deleuze, “[...] não pode ser apreendida pela representação porque ela não é da esfera do sensível. Ela é antes de tudo o ser do sensível” (SCHÖPKE, 2004, p. 193). A diferença, nas palavras da Schöpke (2004, p.193), “[...] é um acontecimento do próprio ser, é como ele se expressa, é como ele se diz. Cada ser é único”. O sujeito é singular, e isso requer um total afastamento da busca da essência, daquilo mesmo que possa traduzir

por ser surdo. A diferença não se explica, a diferença exige reflexão. (VEIGA-NETO, 2004).

O desafio de definir o surdo é o desafio de definir qualquer sujeito. Como foi dito, somos seres singulares, e é a nossa experiência que define alguns dos nossos traços identitários. Sou professora de surdos, mãe de surdo, militante da causa surda, mas não sou surda. Se não posso definir os surdos, posso, a partir de minhas reflexões, determinar alguns elementos comuns aos surdos e à sua cultura. Alguns marcadores culturais já são sabidos, como a língua de sinais, por exemplo, porém, a problemática está em relação ao que fazemos com a língua de sinais na escola de surdos, que papel ela exerce no dia a dia da escola na relação com o ensino e aprendizagem quando colocamos em pauta a discussão sobre a educação bilíngue.

Ao mesmo tempo em que apontamos a centralidade da cultura para pensarmos sobre os surdos e a tão desejada educação bilíngue, configura-se o desafio de refletirmos sobre a diferença surda e as implicações dos elementos linguísticos e culturais que constituem a educação de surdos. Conseqüentemente, serão também eles os elementos necessários e fundamentais na constituição da educação bilíngue. Imagino que, ao propormos discutir a educação bilíngue de surdos, isso se trata de um avanço; sendo assim, não há motivos para insistirmos nas distinções conceituais sobre os surdos.

No próximo subtítulo, trago a discussão sobre o conceito de educação bilíngue afinado com a concepção culturalista. Na sequência, proponho-me a descortinar o conceito de bilinguismo, fundamental para pensarmos a escola bilíngue de surdos.

2.3 (RE)PENSANDO O CONCEITO DE BILINGUISMO

Na intenção de refletir e afinar o conceito de bilinguismo com foco no espaço da escola de surdos, desenvolve-se neste texto uma reflexão sobre experiências muito diferentes da condição de bilinguismo comumente utilizada. Tal bilinguismo, em primeiro lugar, tem referenciado o fato de que há duas línguas das quais o falante se utiliza para comunicar-se. A reflexão que propus é dirigida sobre a experiência do bilinguismo na escola bilíngue de surdos. Tal escola vale-se do bilinguismo bimodal, que envolve duas modalidades de línguas que se centram na escola – língua de sinais e língua portuguesa. (QUADROS, 2015).

Para construir esta discussão sobre o termo e promover a reflexão sobre o conceito, busquei valer-me do sentido dicionarizado da palavra *bilíngue*, daquilo que a palavra por si só representa. Conforme *Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa*, o termo bilíngue significa o “[...] que tem ou fala duas línguas”. (BILÍNGUE..., 1986, p. 110). Esse mesmo dicionário etimológico traz ainda a origem da palavra do latim *bilinguis*. No Dicionário Houaiss, procurei o verbete bilíngue e selecionei alguns dos significados que são apresentados: “[...]que fala duas línguas; [...] que fala dois dialetos da mesma língua; [...] que ensina em duas línguas simultaneamente, a oficial do país e outra; [...] redigido em duas línguas; [...] indivíduo que fala duas línguas” (BILÍNGUE..., 2001, p. 453). O verbete *bilíngue* trata de enfatizar a presença de duas línguas em situações em que o sujeito faz uso da fala e da escrita, ou, ainda, a condição que envolve a prática do sujeito no ensino em situação que implica duas ou mais línguas na escola. Neste caso, o dicionário faz menção à educação indígena. Além disso, o *Dicionário Houaiss* traz algumas condições de uso no verbete *bilinguismo*. A palavra *bilinguismo* apresenta mais possibilidades de significações:

[...] coexistência de dois sistemas linguísticos diferentes (língua, dialeto, falar etc.) numa coletividade, us. alternativamente pelos falantes segundo exigências do meio em que vivem, ou de situações específicas [...] uso concomitante de duas línguas por um falante, ou grupo, com igual fluência ou com a proeminência de uma delas; [...] existência de duas línguas num país com *status* de língua oficial [...] ensino, oficial ou não, de uma língua estrangeira, além da língua materna [...]. (BILINGUISMO..., 2001, p. 453).

Fui conferir também os significados atribuídos ao verbete *bilinguismo* em um dicionário de linguística, já que o verbete *bilíngue*, que faz menção ao sujeito e não à situação, não aparece nesse dicionário. O dicionário apresenta, pelo menos, oito usos que envolvem o termo *bilinguismo*. Dos itens apresentados, fiz um pequeno recorte nas definições que me interessam para pensar sobre a condição de bilinguismo relacionada aos surdos, na escola de surdos, já que havia situações muito específicas, como o caso de relações linguísticas entre os imigrantes que se encontram em situação de exclusão por problemas territoriais. Certamente, há semelhantes situações de exclusão que se aplicam aos surdos, uma vez que eles também se encontram em situação de minorias linguísticas. Destaquei algumas das definições de bilinguismo a partir de Dubois et al.(1998), no dicionário de Linguística, que, a meu ver, melhor conversam com este estudo:

De maneira geral, o *bilinguismo* é a situação linguística na qual os falantes são levados a utilizar alternativamente, segundo os meios ou as situações, duas línguas diferentes [...] Nos países em que vivem juntas comunidades de línguas diferentes, o *bilinguismo* é o conjunto dos problemas linguísticos, psicológicos e sociais com que se defrontam os locutores levados a utilizar, numa parte de suas comunicações, uma língua ou um falar que não é aceito no exterior, e, numa outra parte, a língua oficial ou a língua comumente aceita [...]. (DUBOIS et al., 1998, p. 87-88).

O verbete *bilinguismo* é tratado no enunciado como situação na qual vivem os sujeitos envolvidos. Por tratar-se de uma situação linguística dos sujeitos, aproxima-se muito da situação vivida também pelos surdos. As condições de bilinguismo e bimodalismo dos surdos estão relacionadas também ao uso de línguas, porém com o diferencial de serem línguas em modalidades orais e visuais, o que por si só implica diferenças na educação. Nesse sentido, o bilinguismo é uma condição a que os surdos são expostos na escola e, por isso, aproxima-se muito mais da realidade desta comunidade do que propriamente o foco nas condições de proficiência de línguas determinadas em perspectivas que priorizam o bilinguismo de elite. (DUBOIS et al., 1998).

Dubois et al. (1998, p. 87-88, grifo do autor) seguem apresentando outros significados para o verbete *bilinguismo*:

[...] Em certos países como a Bélgica, o *bilingüismo* é o conjunto das disposições oficiais que asseguram ou tendem a assegurar a cada uma das línguas faladas no país um *status* oficial [...] O bilingüismo é um movimento pelo qual se tenta generalizar, por medidas oficiais e pelo ensino, o uso corrente duma língua estrangeira além da língua materna. O bilinguismo é, neste caso, um movimento político fundado numa ideologia, segundo a qual o aprendizado de uma língua estrangeira em condições definidas deve permitir que se dêem aos indivíduos comportamentos e maneiras de pensar novos e fazer desaparecer assim as oposições nacionais e as guerras. [...] No plano individual, o *bilinguismo* é a aptidão de exprimir-se fácil e corretamente numa língua estrangeira aprendida especialmente. [...] Propôs-se chamar de *bilinguismo* a situação em que as línguas em tela são do mesmo *status*, e *diglossia*, a situação em que umas das duas línguas tem um *status* sócio-político inferior [...].

Como podemos ver, o termo *bilinguismo* exprime inúmeras situações que afetam diretamente as minorias de modo geral. Também no Brasil a condição de bilinguismo dos surdos enquanto minoria linguística aparece nos documentos oficiais, embora ainda não seja possível dizer que o conjunto de disposições oficiais possa garantir por si só o processo de educação bilíngue para os surdos. Nesse caso, em relação aos dispositivos legais, em primeiro plano, seria necessária a definição das

diretrizes da educação para surdos em condições bilíngues, considerando-se que nessa perspectiva há modalidades de línguas diferentes, indo além do que é dito de forma mais genérica. Por exemplo, as políticas de modo geral apontam para a garantia da educação bilíngue para surdos, porém não estão claras a que diretrizes de educação bilíngue se referem. Essas diretrizes estão em construção neste mosaico que representa o tripé das discussões por meio da legislação do movimento surdo e da academia, o que dá fôlego para pensarmos sobre o que as políticas e nossas pesquisas estão dizendo em relação ao modo como a educação de surdos deve seguir na garantia da educação bilíngue.

Grande parte das definições encontradas em Dubois et al. (1998) no dicionário de Linguística é compatível com a situação de minoria linguística dos surdos. Isso nos permite fazer algumas reflexões importantes sobre a complexidade já sabida dessa condição entre os surdos, embora a situação específica dos surdos não esteja ainda contemplada diretamente nos dicionários consultados.

Retomei algumas das situações elencadas nos significados apontados a partir das significações para o termo *bilinguismo*, levando em consideração o caráter bilíngue dos surdos, no *Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue*, ou seja, o *Novo Deit-Libras Língua Brasileira de Sinais*. (CAPOVILLA; RAPHAEL; MAURICIO, 2009, v. 1). A proposta de tal dicionário é apresentar as definições em três línguas, ou seja, inglês, português e língua de sinais, em duas formas: a datilologia⁴ da palavra mediante a ilustração das configurações de mãos do alfabeto manual com a transcrição da palavra que representa o sinal indicado pelo dicionário, a descrição do sinal em língua portuguesa e a sua ilustração em SignWriting⁵.

Segundo Capovilla, Raphael e Mauricio (2009, p. 531), o verbete *bilíngue* aparece em primeiro lugar e, conforme o *Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue*, é um adjetivo que se refere à seguinte proposição: “[...] que tem duas línguas, que fala duas línguas, que sinaliza duas línguas, ou que fala em uma língua e sinaliza em outra. Ex.: Ele é bilíngue em Língua de Sinais Brasileira e em Português”.

Na continuidade, são elencadas as seguintes significações para o verbete *bilinguismo* nesse dicionário:

⁴ Datilologia é um recurso utilizado no uso do alfabeto manual para soletrar palavras, principalmente aquelas cujo sinal se desconhece, ou para soletrar nomes próprios.

⁵ SignWriting é sistema de escrita que se adapta à língua de sinais. (STUMPF, 2005).

[...] Bilinguismo (inglês: *Bilingualism*) [...] Filosofia educacional para surdos que propõe o ensino primeiramente da língua de sinais da comunidade em que vive o surdo e, em seguida, da leitura e da escrita alfabéticas da língua falada no país em que vive o surdo. Ex.: Na escola em que estudo, anteriormente era usada a filosofia educacional do Oralismo, mas há já vários anos vem sendo adotada a filosofia educacional do Bilinguismo. [...] Caráter de bilíngue. Habilidade de usar duas línguas com grande fluência, como se ambas fossem a língua materna. Ex.: O consenso na área da educação de surdos é que o Bilinguismo constitui uma habilidade linguística da maior importância. (Mão esquerda em **C** horizontal, palma para trás, na altura dos ombros; mão direita em **2**, palma para trás, atrás e acima da esquerda. Baixar mão direita por dentro da palma esquerda.). (CAPOVILLA; RAPHAEL; MAURICIO, 2009, p.531, grifo do autor).

A descrição do verbete *bilinguismo* feita pelos autores está muito mais relacionada a descrever tal condição como uma filosofia educacional, condição já mencionada por outros autores, como, por exemplo, Skliar (1998), e a definir o caráter de bilíngue como habilidade do uso das línguas envolvidas em tal processo, confirmando o que se encontra na descrição do verbete de outros dicionários já citados neste texto. A definição do verbete é finalizada reiterando a importância do bilinguismo na educação de surdos e indicando o modo de construção dos parâmetros que constituem o sinal de bilinguismo. Como se pode ver, além da descrição do sinal em Libras, com menção à importância do bilinguismo na educação de surdos, não temos nenhuma novidade, em relação às outras obras, que possa trazer novas reflexões, muito embora seja um avanço para aprofundarmos a discussão sobre o conceito de bilinguismo na educação de surdos se considerarmos as definições anteriores, que não trazem menção à condição bilíngue dos surdos.

Sabemos que há uma complexidade de significados atribuídos ao termo *bilinguismo*, embora tais significados possam ser vistos como complementares. O bilinguismo entre os surdos, a meu ver, trata-se de uma situação que impõe uma condição de diferença para pensar a educação desses sujeitos, pois é principalmente na escola que se encontram as condições impostas pelo bilinguismo bimodal, o que por si só traz implicações significativas para a educação de surdos.

Segundo Quadros (2015), a condição imposta pela diferença de modalidade das línguas na educação de surdos implica o modo como acontece a aquisição dessas línguas. O valor da escola de surdos está justamente na possibilidade desse contato entre os surdos por meio da língua de sinais— língua que é adquirida de forma natural entre surdos, ao passo que a língua portuguesa precisa ser ensinada, mesmo que a grande maioria dos surdos tenha pais falantes dessa língua oral.

A autora chama atenção para as implicações do aspecto do bimodalismo dos surdos em contato com a língua portuguesa, apontando as diferenças que há na forma de aquisição dessas línguas, em condições bilíngues de uso, principalmente na educação.

Eles olham as bocas se movimentando e sabem que, através desses movimentos, as pessoas expressam pensamentos e ideias, mas, mesmo havendo tal percepção, não compreendem esta língua. Em alguns casos, passam por processos terapêuticos intensos e chegam a adquirir a língua portuguesa, mas de forma sistemática e limitada. A diferença na modalidade de língua e do acesso a ela implica diferença na forma de aquisição dessa língua. Os surdos privilegiam o visuoespacial e a língua de sinais é visuoespacial. (QUADROS, 2015, p. 191).

O bimodalismo é uma condição imposta pela situação linguística dos surdos, por isso, elencar o bilinguismo bimodal na educação de surdos é prioritário nas nossas reflexões para prever melhores condições na educação dos surdos. Com isso, podemos inferir que ainda precisamos aprofundar nossas reflexões sobre o bilinguismo bimodal na educação de surdos.

Lopes (2012), ao fazer referência às pesquisas desenvolvidas pelo GIPES,⁶ defende uma proposta pedagógica bilíngue nas escolas de surdos, alertando para os prejuízos de desconsiderar a diferença surda na escola, o que implica fracassos nos objetivos da escolarização de surdos.

O Relatório do GIPES referente ao projeto de pesquisa do Edital Universal MCT/CNPQ 50/2006 “Educação dos Surdos no Rio Grande do Sul”, conforme demonstraram Lopes et al. (2009), aponta a incidência das precárias condições pedagógicas da maioria dos alunos surdos incluídos nas escolas. A pesquisadora mencionou a recorrência nas dificuldades que os alunos surdos das escolas tiveram ao responder os questionários das pesquisas.

Sem língua de sinais e sem a língua portuguesa, minimamente estruturada, a comunicação fica limitada a alguns gestos indicativos ou a algumas palavras oralizadas que são repetidas. Nesta situação encontram-se a maioria dos alunos surdos matriculados em escolas regulares. Talvez essa seja a razão para os altos índices de reprovação escolar observada nas escolas. (LOPES, 2009, p. 22).

⁶ O Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (GIPES) é coordenado pela Profa. Dra. Lodenir Becker Karnopp (UFRGS) e composto pelas pesquisadoras Profa. Dra. Adriana da Silva Thoma (UFRGS), Profa. Dra. Cátia de Azevedo Fronza (UNISINOS), Profa. Dra. Liliâne Ferrari Giordani (UFRGS), Profa. Dra. Madalena Klein (UFPEL), Profa. Dra. Márcia Lise Lunardi-Lazzarin (UFSM), Profa. Dra. Maura Corcini Lopes (UNISINOS) e Profa. Dra. Tatiana Bolívar Lebedeff (UFPEL).

O que é possível observar nas análises da pesquisadora é a falta de propostas de educação bilíngue acontecendo nesses espaços. Mais do que isso, pode-se perceber a ausência da língua de sinais nos contextos pedagógicos dessas escolas, o que multiplica o fracasso escolar dos surdos.

Tais constatações demonstram a importância das reivindicações da rede composta pelo tripé escola de surdos, movimentos surdos e academia, em prol do espaço da escola bilíngue de surdos. Esses movimentos não se limitam a reivindicar o espaço pelo espaço, e apontam o que tal espaço representa para a condição bilíngue dos surdos. O espaço que é reivindicado tem por objetivo contemplar a diferença surda. A escola de surdos segue sendo o espaço onde é possível acontecer a interação entre os surdos em língua de sinais. Nesse sentido, podemos inferir que esse é o espaço fértil para criar condições propícias para o processo bilíngue na educação.

A diferença surda contempla, entre outras coisas, o bimodalismo enquanto diferença de modalidades das línguas envolvidas na educação de surdos; por isso, é necessário considerar que um processo de educação bilíngue precisa ser pensado levando em conta essa diferença. Sendo assim, o ensino das línguas na escola de surdos não deve acontecer exatamente como acontece em outras condições pensadas em estudos gerais sobre bilinguismo.

Os estudos sobre bilinguismo no Brasil, de modo geral, focam principalmente o ensino de línguas estrangeiras. (ALTENHOFEN, 2004; MARCELINO, 2009). Embora a Libras seja também língua oficial no Brasil, no contexto geral, a educação bilíngue de surdos ainda parece ser uma realidade distante dos nossos alunos surdos. Como temos verificado, na contemporaneidade, embora prevaleça um contexto cada vez mais multicultural e multilíngue, ainda se vive à sombra da crença do monolinguismo.

A ideia do que significa ser bilíngue ainda está muito relacionada ao sentido de bilinguismo segundo definições clássicas, ou seja, ser bilíngue é ser falante nativo de duas ou mais línguas. Marcelino (2009) reforça que grande parte das investigações sobre bilinguismo ainda se ocupa em definir a classificação dos tipos possíveis de bilíngues, tendo por base o modo de aquisição (aquisição precoce, aquisição na infância, aquisição tardia, simultânea, aquisição consecutiva), condição que em princípio pode privilegiar alguns e não outros. Marcelino (2009, p. 4) acrescenta as pesquisas que se voltam à classificação do bilinguismo e que, por isso, são “baseadas em competências e afirmações do tipo ‘consegue (ler, escrever, entender, falar,

apresentar uma palestra, etc.)' e 'não consegue (etc.)'". Isso estabelece hierarquias na condição bilíngue dos alunos. Como o autor procura afastar-se dessa lógica, ele enfoca a importância de refletirmos sobre o papel das habilidades de ser bilíngue. Nesse sentido, concordo com a afirmação do autor em relação a ser bilíngue: "a melhor caracterização de um bilíngue deve ser em um continuum, ao invés de se pensar em classificações definitivas do tipo 'é bilíngue', 'não é bilíngue'". (MARCELINO, 2009, p. 4).

Entender o bilinguismo como processo e valorizar as qualidades da modalidade visuogestual no desenvolvimento das crianças surdas é um caminho que precisa ser acompanhado na discussão do bimodalismo do bilinguismo existente nas escolas de surdos. Parece-me que a condição do bimodalismo existente na escola de surdos é chave importante para se pensar em propostas para a educação bilíngue de surdos. Porém, não se trata somente de pensar que o bimodalismo das línguas é um empecilho; as dificuldades no sucesso do processo educacional bilíngue de surdos esbarram também no processo de aquisição de linguagem da L2. A meu ver, tal barreira encontra eco nos processos enfrentados também por alunos aprendizes de línguas estrangeiras. (SANTOS; TOMITCH, 2009).

Tais autoras chamam atenção para a necessidade de mudança de perspectiva em relação ao processo de aquisição de leitura no ensino de língua estrangeira. Podemos deduzir daí que há barreiras a serem enfrentadas de modo geral no ensino de línguas, mesmo que sejam em modalidades semelhantes de línguas. Certamente, a riqueza do ensino de línguas passa pela seleção de estratégias a serem utilizadas por professores de línguas e pelos andaimes empregados para alcançar os objetivos em relação ao sucesso da condição bilíngue do aluno.

Quadros (2015) chama atenção para o fato de a Libras, no caso do Brasil, ser adquirida de forma "espontânea" no encontro entre surdos na escola, ao contrário do processo que acontece com a língua portuguesa. Sendo assim, é necessário rever o processo de aquisição que ocorre com esta língua.

A Libras e a língua portuguesa têm papéis definidos de grande importância no processo de bilinguismo na vida das crianças surdas na escola. Autores como King e Mackey (2007) apontam a importância dos benefícios e vantagens cognitivas para crianças em condições bilíngues. Segundo esses autores, tais crianças demonstram maiores habilidades criativas, tendo em vista, por exemplo, que conseguem processar

reflexão bilíngue dos sentidos dos objetos e palavras que não se limitam a um único significado.

A escola, ao assumir o processo de ensino fundado no bilinguismo, está tomando uma decisão política. Essa decisão precisa ser assumida com base em reflexões linguísticas e pedagógicas. Contudo, necessita ser subsidiada a partir de indicações de pesquisas, algumas delas já apontadas na rede de estudos acadêmicos que colocam a situação bilíngue, bicultural e bimodal dos surdos como ponto de partida para criar condições de interação entre a língua de sinais e a língua portuguesa na educação de surdos. (LOPES, 2007; KARNOPP; PEREIRA, 2015).

Devo dizer que, ao eximir-se de tomar decisões sobre políticas linguísticas a serem seguidas, de modo geral, a escola abandona a possibilidade do sucesso do bilinguismo, seja ele em condições de ensino de língua estrangeira ou estando presente na educação de surdos. A ausência de decisões, em quaisquer das situações, provoca reflexos negativos no resultado da escolarização dos sujeitos; por isso, tais condições necessitam ser revisitadas.

É fundamental explorarmos o conceito de bilinguismo indo além da sua presença constante nos discursos que falam sobre escola bilíngue e educação bilíngue. É preciso ter claros os elementos linguísticos e culturais tão essenciais para uma escola para ser considerada bilíngue. A condição bilíngue bimodal vivida na educação de surdos não deve ser simplificada, tampouco entendida apenas pela presença da língua de sinais e da língua portuguesa na escola. Embora importantes, por si só as línguas não garantem o sucesso de tal processo. (QUADROS, 2015; LOPES, 2007).

A escola de surdos, como podemos observar, é o espaço privilegiado para os surdos, pois é nessa escola que acontece o encontro entre pares surdos na educação; além disso, é onde se centra o bilinguismo bimodal. O desafio do bilinguismo bimodal e a condição bicultural na educação desses sujeitos são compartilhados por autores do campo dos Estudos Surdos em Educação.

Ser bilíngue, por si só, já é tarefa que exige muita energia para os sujeitos que vivem tal experiência, porém ser bilíngue e viver a experiência do biculturalismo é algo extremamente difícil em uma sociedade e em um tempo que somos chamados a nos identificar dentro de alguns esquemas e identidades. (LOPES, 2007, p. 67).

Concordo com a autora sobre o desafio que nos impõe também o biculturalismo dos sujeitos surdos na educação. A condição cultural da língua visual, por si só, é um desafio, já que o bilinguismo e o biculturalismo a que estamos acostumados se referem a línguas de modalidades orais. Neste caso, como já mencionamos, estamos tratando de línguas de modalidades diferentes e de culturas diferentes. Em meu contato com escolas de surdos, tenho percebido que tais escolas ainda enfrentam dificuldades em lidar no contexto pedagógico com a cultura visual desses sujeitos.

Na educação de surdos, deparamo-nos com os desafios culturais da condição de bilinguismo na escola. Além das condições culturais, há o desafio do uso adequado de modalidades diferentes das duas línguas envolvidas na educação de surdos. Esses parâmetros são os desafios para uma situação ideal de educação bilíngue dos surdos. Entretanto, interessa ir além do que está dado. Já sabemos que o sucesso da educação de surdos depende da condição bilíngue dos surdos, mas o que fazer efetivamente na escola? Precisamos refletir além da aceitação óbvia de condições bilíngues e biculturais vividas pelos surdos na educação. Por isso, nossas reflexões devem partir do que vem sendo dito por autores que investigam tais condições, a partir das quais surgem múltiplos entendimentos.

O surdo bilíngue, que é uma invenção cultural do nosso tempo, fruto dos movimentos políticos, passa a ser a nossa obsessão. O que antes fazia parte dos movimentos de resistência passa a ser regra, ganha políticas educacionais 'maiores' e leis que afirmam o surdo bilíngue. (VIEIRA-MACHADO, 2010, p. 51).

A provocação da autora coloca-nos a pensar. Em certa medida, está afinada às ideias de Lopes (2007), que, em seus estudos, nos instiga a refletir sobre o enorme desafio enfrentado historicamente pelos surdos na educação pela sua condição já reconhecida de ser bilíngue.

De certa forma, este momento em que vivenciamos a aceitação do surdo bilíngue torna-se um problema, tanto pela aceitação da sua condição permanente de bilinguismo e biculturalismo, quanto pela compreensão equivocada de que tal condição já se encontra naturalizada na escola de surdos. Considerar que esta seja a meta, a meu ver, é um equívoco. Temos visto que a pretensa aceitação da condição bilíngue dos surdos está dada como algo pronto e que o "sucesso" na escolarização só depende de novos decretos para implantação de novas escolas bilíngues nos estados, por força de lei. Porém, o desafio é maior: compreender o bilinguismo dos

surdos a partir do bilinguismo e biculturalismo, o que pressupõe, entre outras coisas, a (re)definição dos papéis bimodais das línguas em desenvolvimento na proposta educacional dessas escolas.

Na escola de surdos, aparentemente, pelo que temos observado e tem sido indicado por pesquisadores como Fernandes, S. (2014) e Karnopp e Pereira (2015), a Libras, de modo geral, é considerada a primeira língua (L1), e a língua portuguesa, a segunda língua (L2) dos surdos. Porém, isso não significa que a escola esteja lendo o que dizem os estudiosos das línguas filiados aos Estudos Surdos em Educação e à Linguística Aplicada. Essa compreensão não é dada, muito embora as escolas ocupem-se da proposta bilíngue em seus espaços.

Na educação de surdos, entende-se por bilinguismo uma proposta educacional que leva em consideração que a língua de sinais é a primeira língua (L1) dos surdos, de modo que possam, através dela, aprender uma segunda língua (L2), no caso do Brasil, a Língua Portuguesa. (MÜLLER et al., 2013, p. 3).

Neste ponto da tese, vale retomar o que significa rever os papéis da L1 e L2 na escola de surdos. Antes de tudo, devemos nos ater ao fato de que a língua de sinais é a língua de interação dos surdos, assim como a língua oral é para os usuários da língua falada. Ambos adquirem sua língua na interação linguística com seus pares. Concordo com Quadros (1997), que demonstra que a educação bilíngue de surdos tem por princípio o resgate do direito dos surdos de aprenderem na sua língua, ou seja, a língua de sinais, L1 dos surdos usuários da Libras. Sendo assim, também deve ser garantido neste processo bilíngue, o direito dos surdos ao acesso significativo da língua portuguesa como condição de ser aprendida de forma sistematizada como a L2 desses sujeitos.

O fato de a língua de sinais ser considerada como a primeira língua para os surdos usuários dessa língua não significa que a língua de sinais seja também a sua língua materna. Se considerarmos que a língua materna é aquela que a criança aprende naturalmente com o contato linguístico com a mãe, familiares ou cuidadores, no caso das crianças surdas, cuja maioria tem pais que partilham da cultura oral, suas primeiras interações linguísticas acontecem numa língua praticamente inacessível, ou seja, a língua oral. Nesses casos, a interação com os pais acontece na língua portuguesa oral, o que pouco poderá contribuir para o desenvolvimento da linguagem

para essas crianças. (FERNANDES, S.; RIOS, 1998; QUADROS, 1997; SÁNCHEZ, 2009).

A língua de sinais é considerada língua própria do surdo, principalmente pela principal característica da modalidade primeira dessa língua, considerada por Ferreira (2010, p. 29) como “modalidade gestual-visual” e por autoras como Quadros e Karnopp (2004, p. 29) como “modalidade visuoespacial”; essa condição é modalidade dessa língua, e sua principal característica é a forma como a informação linguística é recebida pelos olhos e produzida pelas mãos, por isso, é aprendida naturalmente pelas pessoas surdas. Em estudo sobre a aquisição de linguagem dos surdos, Fernandes, E. (2003) e Quadros (1997) apontam as condições pouco prováveis para os surdos adquirirem a língua oral (no caso, a língua portuguesa oral) da mesma forma que as crianças sem surdez a adquirem pela interação linguística, ou seja, naturalmente. Essa é uma hipótese pouco provável, já que, pela falta de audição, as pessoas surdas não têm a capacidade de aprender naturalmente a língua oral, ao contrário do que acontece com a língua de sinais, que, por sua natureza visuoespacial, possibilita a aquisição natural pelo contato entre surdos ou usuários dessa língua. Isso não significa dizer que os surdos não podem aprender a falar; certamente, essa é uma possibilidade, mas devemos levar em consideração que isso não vai acontecer naturalmente, como acontece com uma criança sem surdez. O surdo consegue falar, mas por meio de treinamento intensivo de leitura labial, treino auditivo e apoio fonoaudiológico.

Podemos dizer que, embora a língua de sinais tenha sido apontada como L1 dos surdos desde meados dos anos 90, quando, no Brasil, os Estudos Surdos em Educação e os Estudos em Linguística sobre a Língua de Sinais se fortaleceram na academia e nos discursos dos movimentos de luta em prol da língua de sinais, reforçando o discurso da L1 na educação, foi apenas em 2002 que a língua recebeu o status de língua oficial no país. Portanto, é principalmente na educação de surdos que a L1 assume o papel de língua de instrução na escola.

Línguas de sinais têm cada vez mais sido aceitas como meio (L1) para instrução de crianças surdas, começando nos anos 1970, e ganhando força especialmente a partir dos anos 1990, seguindo o trabalho seminal de Johnson, Liddell e Erting, ‘Unlocking the curriculum’, de 1989. Lange et al (2013) apresentam evidências de vantagens cognitivas da educação bilíngue da fala em língua de sinais e seus benefícios para as habilidades de leitura das crianças surdas. (SUTTON-SPENCE, 2014, p. 111).

A L1 dos surdos é propícia para que o bilinguismo, enquanto um direito das crianças surdas, contribua também para sua condição bilíngue. É preciso ressaltar, mais uma vez, que a aceitação da L1, por si só, não vai garantir o bilinguismo na educação de surdos. Esse é um dos aspectos, mas não o único. Não basta admitirmos a Libras como L1 na escola de surdos e a língua portuguesa como L2 para os surdos. Além da aceitação, é necessário refletir sobre como o ensino da L1 e da L2 deve se dar. Alguns aspectos ainda necessitam ser enfatizados, como, por exemplo, a importância do uso de recursos visuais na educação. A linguista Ferreira (2010, p.203) diz que, “para se estudar uma língua de sinais, é praticamente obrigatório registrar os dados em vídeo”. O mesmo deve ocorrer em relação ao ensino e aprendizagem da língua. Enfatizar a diferença surda significa também priorizar os aspectos primordiais da modalidade visuoespacial da língua de sinais.

Concordo que, em primeiro lugar, está correto afirmar que bilinguismo se refere à condição das interações que envolvem duas ou mais línguas. Porém, tal condição já existente nas escolas de surdos exige de nós uma atitude frente aos crônicos problemas que a escola de surdos tem enfrentado ao longo dos tempos. Nesse aspecto, quero deixar claro que não estou responsabilizando a escola, mas enfatizando condições de possibilidade também presentes na educação geral no que diz respeito ao ensino de línguas. Tais problemas certamente não são enfrentados apenas na educação bilíngue de surdos. Olhando para os contextos de minorias no Brasil, Cavalcanti (1999) também chama atenção para a denominação *educação bilíngue*, pois, segundo a autora, nem sempre é possível afirmar que a proposta bilíngue acontece em contextos de educação ou escolarização de minorias no Brasil. A autora garante que isso se deve principalmente à desvalorização das línguas das minorias linguísticas, o que, de certa maneira, contribui para promover seu apagamento. Quero chamar atenção para o fato de que, embora o texto da autora tenha sido produzido há 11 anos, ainda é possível dizer que há atualidade nele. Em relação aos surdos, o ensino bilíngue pouco avançou na prática. Isso não quer dizer que a educação bilíngue não seja pauta na escola, nas pesquisas e nas manifestações surdas, especialmente pela luta em defesa da Escola Bilíngue de Surdos. Tal movimento desencadeou-se principalmente a partir da Conferência Nacional da Educação (CONAE), em 2010, e se reflete em documentos oficiais importantes, como o Plano Nacional de Educação (CAMPELLO; REZENDE, 2014).

Conforme ressaltou Cavalcanti (1999, p. 395):

O Brasil não reconhece e não encoraja o ensino bilíngue no contexto de minorias linguísticas. A exceção fica com as comunidades indígenas, que têm na constituição de 88 o direito assegurado para a educação bilíngue, mas que, se não fosse pelo trabalho de indigenistas, de ONGs e, em menor escala, de grupos de pesquisa/ensino de universidades, nada teria de concreto hoje.

De modo semelhante ao que Cavalcanti (1999) coloca, percebemos que a luta pelo reconhecimento do bilinguismo de minorias surdas tem pontos em comum com os movimentos feitos pelas comunidades indígenas. Os surdos também têm a sua organização de luta amparada pelas pesquisas acadêmicas, por militantes e pela Federação Nacional de Educação e Integração dos surdos (FENEIS), que representa essa comunidade no Brasil.

Por meio dessa articulação, percebemos que há muitos caminhos a percorrer rumo à condição de bilinguismo de minoria. Acompanhando o pensamento de Quadros (2015), observamos que a condição bilíngue dos surdos, acima de tudo, ainda está muito relacionada à prevalência da língua portuguesa sobre a língua de sinais. Segundo a autora, para os surdos, tal condição está muito mais relacionada às representações sociais que também os próprios surdos colocam sobre a língua portuguesa, que, em princípio, os põe em posição de poder, do que propriamente a possíveis políticas de educação bilíngue pelas quais eles mesmos lutam.

A reflexão sobre o bilinguismo dos surdos é um movimento que precisa ser discutido constantemente. Não há receitas prontas para dar conta desse bilinguismo na educação; ao contrário, são nossas discussões que vão constituindo novos saberes sobre a condição do bilinguismo na educação de surdos.

Em minhas reflexões, considerei que o bilinguismo está presente nas nossas escolas de surdos. Buscamos, com a oficialização da educação bilíngue de surdos, garantias para manter os espaços de interação bilíngue entre os surdos, pois tal garantia está conectada com compreensão de práticas voltadas para uma pedagogia visual. Campello (2007) sugere a organização de uma pedagogia visual. A autora enfatiza que é necessário que tal pedagogia contemple, entre outros pontos, a elaboração do currículo e da didática com vistas a estratégias de contação de histórias e da cultura visual. Tais aspectos compreendem apenas alguns dos pontos que aos poucos constituem o mosaico da tão desejada escola bilíngue.

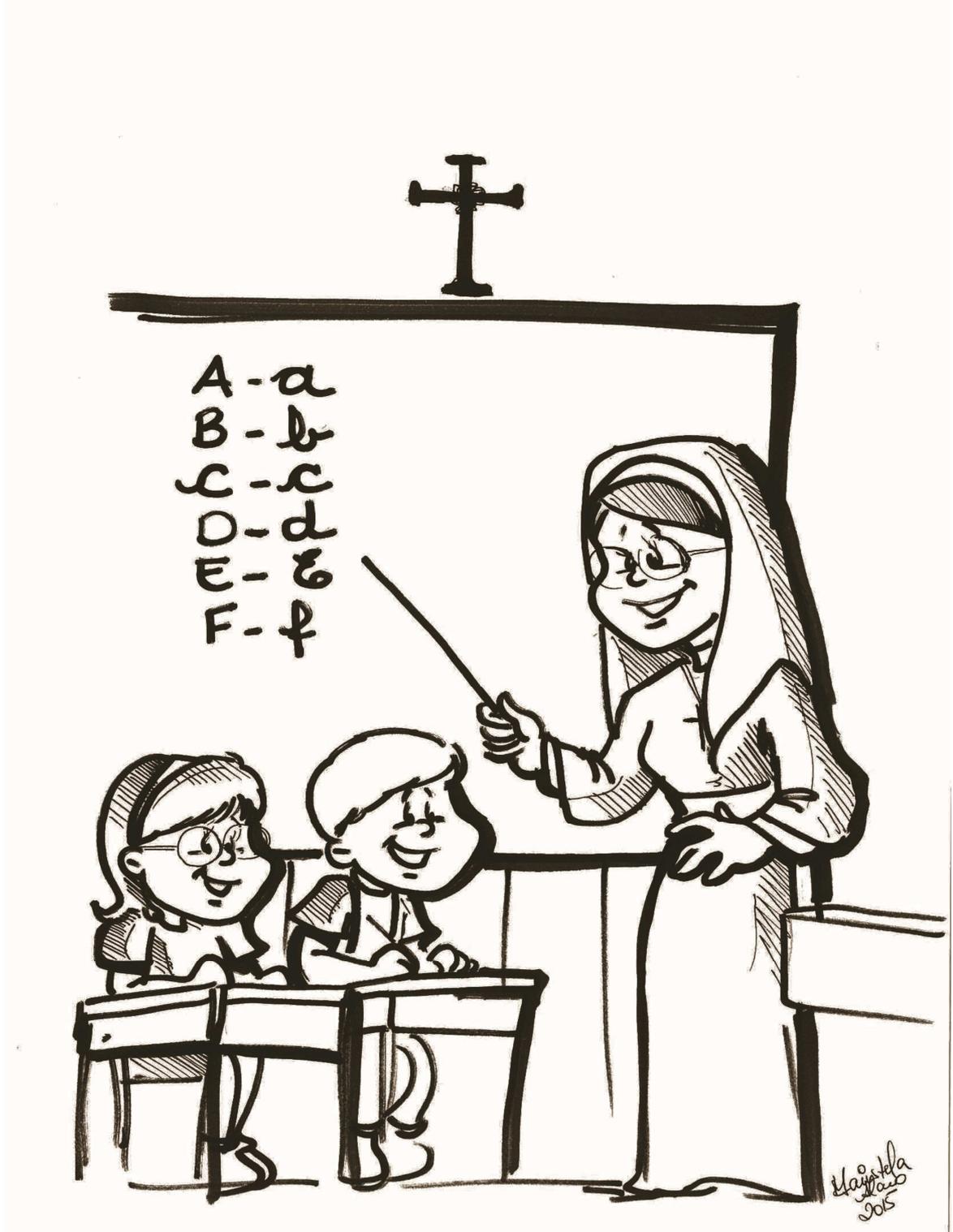
A seção seguinte foi construída com o objetivo de unir os cacos do mosaico da escola de surdos. Com a intenção de dar a conhecer a estrutura desse mosaico da escola, abro a seção seguinte com a imagem criada pela artista surda Maristela Alano.

Sobre a escola, a escola especial e a escola de surdos, a artista surda representa nestas imagens a sua tradução de artista surda dos diferentes espaços e tempos escolares que marcaram as representações dos surdos na educação. Mesmo que tais imagens que compõem as seções seguintes deste mosaico que estou propondo tragam representações que, de certa forma, marcam, num primeiro olhar, uma condição negativa em relação aos espaços e tempos da constituição da escola de surdos, quero reforçar que a escola de surdos segue sendo o espaço privilegiado para a educação de surdos, como apontou a pesquisa do GIPES em 2009, pois é nesse potencial de escola que acontece o encontro dos pares surdos e, conseqüentemente, onde se desenvolve a diferença da experiência do bilinguismo, entre outros espaços da educação onde também se encontram surdos em outras condições.

Nesse sentido, foi para marcar a noção de concepção de escola que resgatei fragmentos da constituição da escola especial. Embora compreenda que a história surda na educação provocou representações de sofrimento, reconheço na educação especial o lugar inegável que propiciou a muitos surdos a condição de escolarização. A educação especial, indo além das marcas que circulam nos discursos, tem sua importância no processo educacional dos surdos, pois foi por meio desse espaço e tempo escolar que se deu em primeiro lugar a abertura para o processo de escolarização na educação de surdos.

Nas próximas seções, encaminho reflexões sobre a constituição dos tempos e dos espaços da escola de surdos.

Figura 1 - Revisitando espaços e tempos da escola de surdos I



Fonte: Alano (2015).

2.4 PRIMEIROS TRAÇOS DO DESENHO DO MOSAICO: A ESCOLA

A escola é um espaço demarcado e tem um princípio de organização social. Com a ideia desse desenho, fiz a escolha da metáfora do mosaico. Foi essa a forma que escolhi para movimentar-me dentro do desenho/espaço da escola. Nesse sentido, relaciono a organização dos fragmentos e cacos (conceitos) nos encaixes do mosaico da escola. Faço da ideia do mosaico uma analogia com os fragmentos de nossa própria vida. Ao longo da existência, vamos (re)construindo nossa história por meio de muitos cacos, pedaços, fragmentos que precisamos encaixar no desenho de nossa vida. Em geral, eles se apresentam com pequenos desencaixes e, por isso, nos obrigam a moldar, cimentar, embora nos encaixes finais deixem algumas marcas e saliências, mas são eles (cacos, fragmentos, pedaços) que, no conjunto, vão dar colorido e forma à nossa vida. Do mesmo modo, a ideia do mosaico que apresentei, de certa forma, reflete a vida na escola – e nem sempre a vida na escola se apresenta da maneira que desejamos.

Nesta tese, o desenho é predefinido – a escola de surdos –, mas o colorido do mosaico é constituído pela justaposição de fragmentos (peças) que, pelos encaixes e desencaixes, vão colorir, montar e organizar o mosaico. Por isso, o resultado final da arte do mosaico da escola de surdos foi construído com cuidado ao longo do trabalho.

No decorrer de minha trajetória acadêmica e profissional, fui construindo inquietações em relação à escola de surdos. Em razão disso, considerei que a metáfora do mosaico da escola de surdos foi produtiva para ajudar-me a articular e refletir sobre os fragmentos que constituem esse espaço escolar, pois entendo que, ao juntarmos cacos e fragmentos, construímos saberes sobre nossos objetos.

Foi com o desejo de apreciar a arte final dos mosaicos da escola de surdos que explorei as possibilidades de refletir e situar alguns conceitos importantes para esta tese: escola, escola de surdos, escola bilíngue, bilinguismo e biculturalismo. Escolhi tais peças, portanto, para montar os mosaicos na educação bilíngue e na escola para surdos.

Começo apresentando o conceito de escola que explorei neste trabalho. Confesso que ele está nos limites que o trabalho me impõe, e, na impossibilidade de esgotar a discussão do conceito, comecei demarcando que parto da compreensão de que a escola tem por princípio uma função social e certamente representa um importante papel como um dos pilares da modernidade.

2.4.1 Escola, Escola de Surdos, Escola Especial: de qual escola estamos falando?

A escola de surdos é uma invenção. Temos a escola especial de surdos e a escola bilíngue. A discussão sobre como conceituar a escola remete-nos à linguagem que inventa o que se fala, por isso, dizer dos usos feitos da “escola para surdos” justifica a escola de surdos. Para os surdos militantes, o especial foi apagado do uso e da linguagem. O apagamento do oficial, do legal da escola especial, foi fundamental para fazer existir uma escola de surdos. A escola especial, embora banida do discurso, ainda está presente na educação de surdos. Essa educação de surdos, oficialmente (legalmente) divide-se entre escola especial e escola bilíngue. Para refletir sobre a escola de surdos, é necessário, antes de tudo, entender que essa escola de surdos é também uma escola.

A escola é, antes de tudo, uma “instituição moderna”. Masschelein e Simons (2013, p. 106) chamam atenção para o fato de que, “na instituição moderna, a tentativa de domar sempre toma a forma de conectar a ‘matéria’ com o conhecimento”. Além disso, como concordam os autores, na escola também são colocadas muitas das expectativas da sociedade. Portanto, quando nos referimos à escola, nossas subjetividades também estão presentes.

Amparo-me nas discussões de Masschelein e Simons (2013) para refletir sobre o que posso esperar de uma escola. A partir das reflexões sobre as leituras dos autores, em primeiro lugar, assumi que a escola é uma invenção cultural. Além disso, tais discussões instigam-me a refletir sobre a defesa que os autores fazem da escola. Estrategicamente, os autores colocam-se “em defesa da escola”, num momento histórico em que vivenciamos a celebração dos discursos sobre inclusão⁷. Em meio a tantas críticas, muitos passam a condená-la por julgá-la improdutiva e/ou por entender que a escola não dá conta dos problemas da sociedade e da família.

Ao assumirem a defesa da escola, tais autores nos trazem importantes reflexões sobre o que é “escolar”, ou seja, o que pertence à discussão do papel da escola. Atribuímos à escola a responsabilidade por preparar para o mundo do trabalho, por exemplo, afasta a oportunidade de refletirmos a importância do papel da escola.

⁷ Para aprofundar a discussão sobre o conceito de inclusão, indico os estudos de Lopes e Fabris (2013) e de Hattge e Klein (2015).

Nesse sentido, os autores mostram que é necessário refletirmos sobre questões como a importância do tempo de viver a escola na vida dos nossos jovens.

Reinventar a escola se resume a encontrar formas concretas no mundo de hoje para fornecer 'tempo livre' e para reunir os jovens em torno de uma 'coisa' comum, isto é, algo que aparece no mundo que seja disponibilizado para uma nova geração. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 11).

Os autores chamam atenção para o significado que dão à escola, ou seja, o sentido atribuído ao tempo livre, que, segundo eles, é o tempo que permite que as crianças se desenvolvam como um indivíduo e que, nesse sentido, é ou deveria ser um tempo desobrigado dos compromissos com o trabalho, com a família e com a sociedade, alvos das principais críticas dirigidas à escola.

Com a intenção de explorar o sentido da escola, busquei também o significado da palavra dicionarizada *escola*. A palavra é derivada do latim '*schola*', do grego '*scholé*', e tem diferentes significados. Selecionei, no *Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa*, um dos significados. Segundo Cunha (1986, p. 315), escola é o "estabelecimento público ou privado onde se ministra sistematicamente ensino coletivo".

A escola, em primeiro lugar, é uma instituição física. Um estabelecimento físico, prédio de ensino coletivo, como diz o verbete. Também por isso assume uma dimensão de estado que tem por objetivo transmitir conhecimento. Quando me pergunto sobre o que posso esperar de uma escola, penso sobre o papel social que ela exerce. A escola é um espaço demarcado e com um princípio de organização.

A escola, para Masschelein e Simons (2013), é antes de tudo uma grande invenção da nossa sociedade e tem primordialmente como intenção conduzir ("introduzir") nossas crianças ao mundo. De acordo com esse pensamento, a escola serve para ocupar o tempo das nossas crianças. Desde sempre, a escola tem essa "intenção/missão".

Refletindo um pouco mais na esteira do pensamento dos autores, a escola, enquanto um 'estabelecimento público ou privado onde se ministra sistematicamente ensino coletivo', ocupa-se com questões relativas a ela, ou seja, o ensino, o estudo, o conhecimento, aquilo que é escolar.

[...] a escola é, portanto, um lugar que transforma *algo* em um objeto de estudo (o conhecimento pelo bem do conhecimento) e em um objeto de prática (a habilidade pelo bem da habilidade). O estudo e a prática são

atividades que já não servem (um meio para) um fim ou um propósito final, mas sim tornam novas conexões possíveis precisamente porque elas são removidas deles. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 70).

A partir dessas reflexões sobre escola, estabeleço paralelos com o que observei nas três escolas de surdos que fazem parte desta pesquisa. Ao fazermos distinções em relação à escola de surdos, muitas vezes deixamos de considerar que, antes de tudo, ela é uma instituição com objetivos comuns às escolas e, por isso, deveria dar conta da sua função, que, segundo os autores, “transforma algo em um objeto de estudo”. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 70).

Portanto, não podemos esquecer que, antes de ocupar-se com as especificidades surdas, a escola de surdos precisa ocupar-se também das atividades comuns às escolas. Em tal cenário, intensifica-se a tarefa da escola de surdos além da língua de sinais e das condições bilíngues vividas na escola. O ensino da língua de sinais é um tema sempre presente nas discussões sobre as escolas de surdos, pois representa o desejo dos surdos e da militância em ver realizado o direito de o surdo ter acesso à educação bilíngue.

A escola de surdos também tem o compromisso de cumprir sua função de multiplicar entre as gerações surdas os saberes da sociedade. Schlatter e Garcez (2012, p. 16) destacam a ideia de que “[...] a escola possui a tarefa específica de refletir sobre esses modos de compreender o mundo para que novas gerações possam situar-se e tomar parte dele”. Por isso, segundo os autores, “[...] a educação nos insere nas práticas culturais”. Essas práticas culturais são compartilhadas em sociedade.

Nossa vida é compartilhada nas instituições que nos representam na sociedade (a família, a escola, a igreja, a comunidade, os grupos sociais). Nessas instituições, construímos nossos saberes sociais, que vão nos instrumentalizar para partilharmos culturalmente nossas experiências vividas e narradas. Com esse entendimento, coloquei foco no papel primordial da escola, considerando o “tempo” escolar – tempo que visa a dar ao educando a oportunidade de conhecer, mesmo que de forma “provisória”, o mundo onde vive. A escola, de fato, tem um papel importante como instituição social e, como dizem os autores, talvez seja a única instituição que possa conduzir o educando a compreender o mundo. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013). O papel social relevante da escola mostra a importância de esta pesquisa voltar-se à escola de surdos para compreender em que medida cumpre seu papel de escola.

Na tentativa de compreender o papel da escola para surdos, optei por, no próximo subtítulo, fazer um breve histórico da constituição da escola especial, uma vez que a escola de surdos, como já mencionei no início deste subtítulo, tem suas origens fundadas na escola especial. Ao fazer esses movimentos no mosaico da escola, utilizei os conceitos, remetendo-me aos cacos, aos pedaços da fragmentação da vida na escola de surdos. Transformando-se tais fragmentos em figuras harmônicas, as peças assumem seu lugar e vão organizar, no mosaico da escola, a noção de escola de surdos que construímos historicamente.

Também a arte de Maristela Alano que ilustra as seções deste capítulo busca retratar os sentidos construídos historicamente nas subjetividades surdas, pelos surdos sobre a escola especial. Essa escola, que foi condenada pelas práticas do seu tempo, foi também o espaço que propiciou a escolarização aos surdos.



Fonte: Alano (2015).

2.4.2 Os Tempos da Escola Especial

Os discursos sobre os tempos e espaços da escola especial estão marcados na constituição da escola de surdos. De certa forma, os discursos sobre a constituição da escola de surdos estão imbricados nos discursos sobre a educação especial.

Resgatei alguns argumentos sobre os discursos da educação especial na construção dos conceitos que interessaram a este estudo. Portanto, o breve panorama apresentado não tem a pretensão de ser fiel à história linear da educação especial, mas apenas apontar alguns aspectos dos discursos sobre o histórico da educação especial que interessaram para o meu texto. Por isso, escolhi marcar apenas alguns fragmentos, e não outros, dos discursos históricos da educação especial no Brasil.

Situo aqui a importância de trabalhar não com um conceito fixo de uma concepção histórica linear, mas basear-se no sentido atribuído por Foucault (2004, p. 5), “como descrições históricas”, que, segundo o filósofo, “se ordenam necessariamente pela atualidade do saber”. Nesse sentido, mostro a atualidade dos conceitos para a argumentação do meu texto.

Autores como Beyer (2006) foram úteis para mostrar alguns pontos que considere importantes para marcar o histórico dos discursos sobre a educação especial que a ela atribuem a tradição da exclusão dos deficientes e, conseqüentemente, a exclusão dos sujeitos com deficiências na educação. As discussões de Skliar (1998), Lopes (2007) e Lunardi (2003) são úteis para problematizar os discursos que trazem as marcas da trajetória dos surdos na educação especial, principalmente quando nos focamos nas representações construídas sobre os surdos, constituídas na prevalência do modelo clínico e presentes nos discursos e nos espaços das escolas para surdos, como exploro ao longo do texto.

A partir das palavras de Beyer (2008), é possível afirmar que a escola, historicamente, não é um lugar para todos, mas apenas privilégio para poucos. Num breve apanhado histórico, o autor mostra que, na Antiguidade, somente os nobres e, dependendo, a aristocracia tinham acesso à educação. Na Idade Média, a preferência era para os que viviam em mosteiro e para os filhos dos nobres; aos simples, havia a impossibilidade de serem alfabetizados. O processo de exclusão não é algo que possa

ser atribuído a tempos e espaços, mas me parece que tal condição se repete ao longo da história da humanidade.

Ao olhar para algumas das mudanças sociais na sociedade, percebemos que muitas delas surgiram na Europa e foram marcadas pela transição da Idade Média, na passagem do feudalismo para o capitalismo. As evidentes transformações na cultura, sociedade, economia, política e religião significaram rupturas com as estruturas medievais. Tais mudanças evidenciaram uma nova formação da estrutura da sociedade, com claras divisões sociais entre o povo, a burguesia e a elite social. A burguesia, com acesso à educação escolarizada, tinha possibilidade de ascender socialmente, por isso, a ela era dedicada a formação técnica, um diferencial que surge na educação na Europa. Aos filhos do povo, era dada somente a possibilidade da formação mínima, ao contrário da elite social, beneficiada com a educação superior, demonstrando claramente a histórica hierarquização da educação. (BEYER, 2006).

Em relação aos surdos, alguns estudos, como o de Lunardi (2003), apontam que a construção das instituições foi motivada pelo ideal disciplinador e normalizador. Lopes (2007), apoiada em Foucault, explica que, historicamente, instituições foram se constituindo com base em técnicas e práticas disciplinares que eram aplicadas aos surdos. A educação, desde o século XIV, tinha como alvo apenas os filhos de nobres, pois esses precisavam aprender a falar, contar, rezar, etc. Isso permitia que criassem aptidões para sucederem seus familiares no reino, ou seja, tornar-se herdeiros. A ausência da fala, nesse caso, significava que os surdos eram considerados sujeitos desqualificados e, por isso, eram impedidos de ocupar postos na hierarquia familiar. Tais instituições, seguindo o pensamento de Lopes (2007), além de buscar corrigir esses sujeitos, serviam para transformá-los em sujeitos de direito.

Conforme Foucault (1997, p. 63),

A 'interdição' constituía a medida judiciária pela qual o indivíduo era, parcialmente ao menos, desqualificado como sujeito de direito. Esse quadro jurídico e negativo vai ser em parte preenchido, em parte substituído, por um conjunto de técnicas e procedimentos pelos quais se empreenderá o adestramento daqueles que resistem e a correção dos incorrigíveis.

A menção que o filósofo faz aos surdos está relacionada ao surgimento das instituições de controle, como ele mesmo denomina. Segundo Foucault, essas instituições tinham como meta os "procedimentos de adestramento do corpo". Ao referir-se a esses procedimentos, Foucault (1997, p. 63) diz que

A partir dessa forma confusa, mas historicamente decisiva, é preciso estudar o aparecimento, em datas históricas precisas, das diferentes instituições de adestramento e das categorias de indivíduos aos quais ela se dirige. Nascimentos técnico-institucionais da cegueira, da surdez-mudez, dos imbecis, dos retardados, dos nervosos e dos desequilibrados.

Com referência à categoria da surdez-mudez, Foucault marca a fundação histórica das instituições de concepção clínico-terapêutica que permearam a vida dos surdos. A história dos deficientes e das crianças com deficiência traz a marca das exclusões, pois não foram excluídos somente do processo escolar, mas, muitas vezes, da condição de convívio social com a própria família. Também por isso, o surgimento das escolas especiais proporcionou para as crianças com deficiências a oportunidade de conviver socialmente mediante o ingresso na escola. Essas instituições especiais mantiveram-se durante décadas, e tal população esteve sob o monopólio da educação especial.

Em relação aos surdos, as experiências escolares passaram por essas instituições, e aqui incluo desde a experiência vinda do século XIX, no Brasil, com a criação importada da experiência europeia do Instituto dos Surdos e Mudos, em 1857. (ROCHA, 2007). Vale mencionar ainda a criação, nos anos 50, da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e, posteriormente, das escolas especiais. Essas instituições, encarregadas de acolher as crianças com deficiências, tinham por princípio atendimentos baseados principalmente em terapias, como fisioterapia, fonoaudiologia, terapia ocupacional, psicologia e psiquiatria, entre outras.

Como podemos ver, a situação de exclusão é histórica. A novidade da época contemporânea é o marco que situa não só a noção do deficiente como um dos novos sujeitos da educação contemporânea, mas a criança e a mulher, e, mais recentemente, as discussões das etnias e das minorias culturais que incorporam os discursos educacionais. (CAMBI, 1999).

Em princípio, poderíamos celebrar as discussões sobre a possibilidade de “igualdade” que a contemporaneidade nos impõe. Embora não queira fazer críticas a tais propósitos, quero deixar claro que entendo que esses discursos ainda estão reproduzindo representações na escola. O reconhecimento dos deficientes na educação traz marcas dos discursos clínicos e reabilitadores em que foram constituídos. Do mesmo modo, vemos graves problemas nas representações de outras minorias que, por força de lei, estão representadas na escola.

Embora haja necessidade do convencimento por meio dos discursos dos direitos das pessoas com deficiência, as representações da falta e da incapacidade ainda estão muito presentes no dia a dia da vida desses sujeitos. Concordo com Cambi (1999, p. 388) quando diz que “o deficiente – seja físico ou mental, retardado ou mutilado, leve ou grave –, já desde o século XVIII foi posto no centro de uma pedagogia da recuperação, que tem por objetivo a sua normalização (pelo menos a máxima possível)”. Portanto, se entendermos que é necessário criar condições para normalizar esses sujeitos, a lógica é que eles são incompletos, incapazes, etc.

Ao revisitarmos os processos que constituíram os discursos sobre a escola de educação especial, temos a possibilidade de refletir sobre dois importantes paradigmas. Beyer (2006) enfatiza os paradigmas clínico-médico-terapêutico e socioantropológico defendidos por Skliar (1998), que se opõe à hegemonia secular da clínica na escola. Essa hegemonia, apoiada no paradigma clínico-médico, enfatiza o histórico da deficiência (doença) em detrimento das ações pedagógicas.

A escola especial, marcada pelos discursos clínicos, tem um olhar voltado para as incapacidades e doenças do sujeito e, por isso, foi isentada por décadas de justificar-se pelo não-cumprimento do seu papel como “ponte” para tornar os patrimônios culturais da humanidade acessíveis às vidas de seus educandos. Aos deficientes, leiam-se também os surdos, a escolarização era considerada irrelevante, pois a justificativa de ocupar-se de forma benevolente com os “problemas” desses alunos era mais importante que a escolarização.

Legalmente, a escola especial foi por um longo período o lugar que ocupou o tempo dos surdos. Um dos exemplos que posso trazer é o de uma das escolas que fazem parte desta pesquisa: antes de ser nomeada pelo discurso como escola de surdos, foi uma clínica de reabilitação. Aliás, pelo menos duas das escolas (Escola 1 e Escola 2) participantes da pesquisa, antes de serem denominadas escolas de surdos, foram concebidas como escolas especiais. Uma dessas escolas ainda mantém o termo “especial” em seu nome. O fato de uma delas ter nascido clínica e ter se constituído como escola no processo histórico do movimento em prol dos direitos humanos e das conquistas surdas pela oficialização da língua de sinais permite-nos compreender que as suas raízes clínicas marcam as subjetividades desse espaço.

Fazendo um retrocesso no histórico da Escola 1, encontro informações do ano de 1975, como marco do surgimento do Centro de Educação Complementar para

Deficientes da Audição e Linguagem. Na época da sua criação, a orientação do Centro era baseada no modelo oralista e tinha como pressuposto a possibilidade da integração escolar do surdo em classes regulares no sistema de educação. O Centro tinha por objetivo complementar as atividades desenvolvidas nas salas de aula das escolas da rede. Para isso, fazia atendimentos de reforço pedagógico e sessões de fonoaudiologia, com ênfase na oralização, ou seja, o objetivo era fazer o surdo falar.

As turmas de surdos no Centro eram divididas por idade e tinham por objetivo a estimulação precoce para as crianças. Aos jovens surdos, o foco era no ensino pré-profissionalizante, com o objetivo de integrar os surdos no mercado de trabalho informal, oportunizando-se a participação dos alunos em oficinas de encadernação, datilografia, sapataria, costura, entalhe em madeira, cabeleireiro, empacotamento, trabalhos manuais, arte culinária e marcenaria.

Revisitando documentos de meu acervo pessoal sobre o histórico da instituição, encontro o ano de 1987, marcado por modificar a denominação do Centro, que passa para a denominação de Centro de Atendimento Especializado para Deficientes da Audição. Entre as alterações de uma época para outra, estão a redução da oferta de oficinas e a pretensão de consolidar a escolarização. Nessa lógica, um pouco mais tarde, no ano de 1998, época em que comecei a trabalhar na instituição, a escola recebeu autorização, oficializada por meio do Parecer do Conselho Estadual de Educação do RGS, para funcionar como escola especial. A escola permaneceu com a denominação de *instituição de educação especial* até o ano de 2006.

Nessa escola, por um longo período, ainda havia vestígios das práticas de oralização, ou seja, investia-se na fala dos surdos pela estimulação dos sons da voz. Nas salas de aula, havia espelhos, microfones e fones de ouvido. Além disso, havia profissionais da saúde (fonoaudiólogas, assistentes sociais, psicólogas, terapeutas ocupacionais, médica psiquiatra, médica otorrinolaringologista, professoras especialistas em Educação Especial e professoras pedagogas com Habilitação em Deficientes da Audiocomunicação - EDAC). Os profissionais que ali se encontravam se revezavam no atendimento dos surdos no ambiente da escola, onde havia muitas salas e cabines especiais para atendimento de reabilitação com as fonoaudiólogas e também para exames de audiometria. O foco era a reabilitação, isto é, a *normalização* dos sujeitos surdos. Tal condição é marcada na história da educação especial de surdos pela presença dos *experts*.

Durante anos, a surdez ocupou o centro das atenções de *experts* de diferentes campos de saber. Grande parte de tais *experts* era fortemente atravessada por discursos clínicos que se impunham na forma de descrever e classificar a surdez e os seus 'portadores'. A maioria deles produziu saberes que orientaram grupos a olhar os sujeitos com surdez como capazes de serem 'tratados', 'corrigidos' e 'normalizados' através de terapias, treinamentos orofaciais, protetização, implantes cocleares e outras tecnologias avançadas que buscam pela ciborguização do corpo, a condição de normalidade. (LOPES, 2007, p. 9).

A história da escola de surdos e as narrativas de vidas surdas estão impregnadas pelo impacto daquilo que muitos surdos ainda hoje referem como sendo as violências e sofrimentos que permeiam a vida dos surdos pela imposição do enfoque clínico-terapêutico, marcas que trouxeram registros para a vida surda. Por isso, representações como as que são feitas pelos surdos em seus textos e artes, como o exemplo da arte da capa deste subtítulo, remetem-nos à ideia negativa que os surdos de modo geral construíram em seus discursos sobre a educação especial. Alguns poderiam achar um exagero falar que a condição de reabilitação dos surdos possa ser tratada como violência dos corpos surdos, mas penso que sim, pois os surdos sofreram com essas imposições, e tais afirmativas podem ser verificadas nos próprios depoimentos dos surdos, que comumente fazem referência a uma história marcada por violência e sofrimento.

Então, quando me cobravam a leitura labial, eu arrumava todas as 'desculpas' possíveis para escapar daquela situação, inclusive disse uma vez que o professor tinha bigode enorme e por isso não o entendia. A direção obrigou-o a tirar o bigode, o que ele fez, e fiquei muito sem graça porque continuei não entendendo e, para piorar, ele ficou horrível com os lábios muito finos. Então a partir daí, desde a infância até a faculdade, comecei a fingir que entendia tudo. (STROBEL, 2009, p. 114).

Tais condições de sofrimento marcadas nas narrativas dos surdos, como na citação anterior, estão relacionadas às vivências nas instituições especiais, que, por décadas, tiveram hegemonia na educação de surdos. Além disso, práticas voltadas para a correção e a normalização desses sujeitos deixaram como legado nas vidas surdas as marcas do "fracasso escolar massivo". (SKLIAR, 1998, p. 7).

Quando falamos dessas marcas, estamos nos referindo tanto aos surdos que foram ceifados da educação como àqueles que, com muitas marcas de sofrimento, porém com condições de escolarização legadas pela passagem na escola especial e, ainda, com condições de suas próprias capacidades de resiliência, conseguiram

chegar à universidade. Tais surdos fazem suas denúncias por meio dos seus mecanismos de luta política, como destaca Karnopp (2010, p. 155):

Estratégias políticas, culturais e artísticas foram utilizadas pelo movimento surdo para denunciar a condição de pacientes da audiologia, deficientes auditivos ou sujeitos com 'necessidades especiais', tendo como meta confrontar o modelo clínico-patológico dominante na educação de surdos.

Os discursos históricos sobre os surdos dimensionam os fracassos escolares como coisa do passado e demonstram uma ideia de avanços que se sustenta quando se olha para uma história de vida surda com muitas lutas, sofrimentos, mas com muitas conquistas legais importantes, como, por exemplo, a legalização e disseminação da língua de sinais e, mais recentemente, a renovação da luta pela permanência da educação em escola bilíngue para surdos. Essa escola, na atualidade, tem como marca principal o fato de ser o espaço de trocas entre os pares surdos.

As supostas ideias de mudanças inovadoras nos discursos pautadas por novos paradigmas não são suficientes para dar conta de transformações educacionais significativas. Por isso, são importantes as palavras de Skliar (1998, p. 8) quando diz que "o abandono progressivo da ideologia clínica dominante e a aproximação aos paradigmas socioculturais, não podem ser considerados, por si só, como suficientes para afirmar a existência de um novo olhar educativo". Entretanto, apesar de concordar com a importância de conquistas surdas e que tais espaços são importantes para a educação de surdos, neste trabalho, coloco sob suspeita a escola bilíngue.

Nesse sentido, na próxima seção, coloco em meu diálogo pesquisadores como Fernandes, S. (2009, v. 2), que se ocupa de pesquisas em Educação Bilíngue para Surdos, letramento e ensino de português como segunda língua para surdos; Karnopp (2010), que desenvolve pesquisas no campo dos Estudos Culturais em Educação e em Linguística, com ênfase em Línguas de Sinais e Educação de Surdos; Lopes (2007), que, entre outros temas, se volta a pesquisas na educação de surdos; e Pereira (2009), que desenvolve pesquisas na educação de surdos, com foco em leitura e ensino/aprendizagem da língua portuguesa para crianças surdas. Essas autoras, com suas pesquisas que problematizam a educação bilíngue de surdos, acompanham-me nesta tese e ajudam-me a pensar sobre a escola bilíngue para surdos.

Figura 3 - Da invenção da escola de surdos para legalidade da escola bilíngue



Fonte: Alano (2015).

2.4.3 A Invenção da Escola de surdos

A escola de surdos foi inventada como uma arquitetura escolar que objetiva constituir-se legalmente como um espaço de escola bilíngue. Quando trago a ideia de

escola de surdos, refiro-me à arquitetura escolar e, de modo mais específico, aos modelos que conhecemos hoje no Rio Grande do Sul, indo além de um espaço em que se encontra a educação institucional.

A arquitetura escolar é também por si mesma um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância, marcos para a aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos. (ESCOLANO, 2001, p. 26).

Os espaços escolares das escolas de surdos também se configuram enquanto arquitetura escolar e, por isso, conforme a visão de Escolano (2001), carregam valores ideológicos e culturais; nesse sentido, servem também de território para constituição da comunidade surda. (LOPES, 2010). Por esse motivo, tais espaços são fortemente influenciados pelos movimentos políticos e de tensão provocados pelos ideais do movimento surdo. Essa condição efetivou-se também a partir dos movimentos provocados institucionalmente pelo grupo de pesquisadores do Núcleo de Pesquisas em Políticas de Educação para Surdos⁸ (NUPPES) engajados no campo conceitual dos Estudos Surdos em Educação. O Núcleo, por meio de suas pesquisas, formações e redes de apoio, mostrou-se útil, pois acolheu e amparou as lutas políticas da comunidade surda na década de 90.

A união entre pesquisadores e militantes da comunidade surda objetivava, na época, a ruptura dos discursos clínicos que tinham hegemonia entre os discursos sobre os surdos. Pretendia-se fortalecer as práticas constitutivas da educação de surdos mediante a disseminação da língua de sinais e o reconhecimento cultural da comunidade surda. Esse movimento tomou força por intermédio de redes de apoio (Secretarias Estadual e Municipal de Educação no Estado do Rio Grande do Sul) nas suas ações e formações.

O campo dos Estudos Surdos em Educação⁹, naquele momento, instalou-se como um novo campo discursivo que ousou trazer a discussão sobre os surdos a partir de uma visão socioantropológica. Esses estudos posicionavam-se em favor da cultura e da língua dos surdos, em detrimento dos discursos clínicos. Isso significou ações

⁸ Para aprofundar o conhecimento sobre a origem e produções do NUPPES, indico a leitura de Lopes (2007).

⁹ Para saber mais sobre o campo dos Estudos Surdos em Educação, sugiro a leitura de LOPES (2007) e SKLIAR (1998).

pedagógicas fortemente influenciadas pela academia, direcionadas para a comunidade surda, a comunidade escolar e os gestores públicos.

Nessa época, décadas finais dos anos 90, as escolas que atendiam à escolarização de surdos eram escolas especiais, sendo que muitas delas estavam interessadas em mudar suas ações. O movimento político e acadêmico desencadeado incentivava a ruptura com os discursos da educação especial e, conseqüentemente, desejava romper com o histórico fracasso educacional dos surdos. (LOPES, 2007). Isso incitou à discussão sobre manter ou não a nomenclatura *especial* no nome das escolas.

A efervescência dessas discussões desencadeou nos anos 90 o desejo de renovar o cenário da educação de surdos. Havia, no Rio Grande do Sul, uma corrida de professores, surdos e intérpretes de Libras interessados em participar de seminários, encontros, congressos, capacitações, especializações, enfim, discussões que tivessem a pauta da língua, cultura e educação de surdos. Lopes (2010) reafirma que foi principalmente na década de 1990 que essas escolas foram vistas como potenciais lugares para manutenção da diferença surda.

Talvez sob essa influência, até os dias de hoje, quando nos referimos à escola de surdos, temos a sensação (ou desejo) de que as marcas da surdez como deficiência e as históricas práticas escolares de normalização estejam distantes do corpo surdo. Nas nossas escolas, as rupturas com os discursos sob o paradigma clínico-terapêutico aparentemente foram feitas; por isso, na atualidade, quando nos referimos a esses discursos, eles soam apenas como amargas lembranças do passado recente. Por isso, penso que se tem a sensação de que a contemporaneidade tem sido um tempo fértil para as marcas culturais ocuparem seus lugares.

Os discursos sobre a educação de surdos foram empoderados na transição dos discursos da escola especial para a escola de surdos. Os movimentos surdos, as universidades e a própria escola de surdos, movida pelos acontecimentos históricos, tiveram a garantia de ser ela o espaço eleito pela comunidade surda.

É interessante observar que o empoderamento dos discursos da escola de surdos foi inventado pela necessidade de garantir tal espaço, daí a sensação de que os movimentos dos surdos dependiam dele. Porém, passada a euforia da ideia de os movimentos dependerem do apoio das escolas, hoje vemos certo afastamento físico dos movimentos nas escolas, e novas tensões acontecem nesses espaços. Se, por

um lado, há independência do movimento surdo, por outro, novos movimentos de gerenciamento e controle na educação de modo geral, ao contrário, trouxeram novas inquietações para as escolas.

A escola de surdos, então, deixou de ser o único espaço de atuação com constante presença de surdos militantes e/ou surdos adultos como modelos surdos. A ausência constatada nas escolas, que gerou e gera críticas, por outro lado, apoia o discurso de que são os militantes e surdos que fortalecem os movimentos que estão construindo a legalidade da escola bilíngue de surdos. Embora seja fundamental a política surda, as escolas convivem com uma realidade de raras exceções, havendo surdos professores nas escolas.

Com o fortalecimento do movimento surdo e com a necessidade de os surdos ocuparem outros espaços sociais e no mercado de trabalho, a escola de surdos começou a ser questionada – não no que se refere ao espaço cultural, mas no que diz respeito ao que é nela ensinado. (LOPES, 2010, p.132).

Como diz Lopes (2010, p. 117), “o espaço que tem possibilitado a aproximação entre os surdos tem sido preponderantemente o escolar”. A escola de surdos é o lugar da língua de sinais como primeira língua e da língua portuguesa como segunda língua. Nesse ambiente, há a marca da cultura surda, e a resposta se dá por meio das marcas visuais estampadas nas paredes da escola. A escola de surdos, por “natureza”, é considerada o lugar da educação bilíngue; por essa razão, os movimentos surdos reagem a qualquer alternativa que se oponha ao espaço da escola de surdos. Nesse sentido, a escola de surdos sente-se apoiada pelos discursos políticos da luta da comunidade surda por educação bilíngue e, sem receio, assume o seu posto absoluto e naturalizado de escola bilíngue.

Nos discursos que marcaram a passagem da escola especial para a escola de surdos, muitos conceitos novos foram fazendo parte do dia a dia das escolas. O discurso atual da educação bilíngue, como a necessária renovação da bandeira da luta surda e do movimento político, segue com a garantia da prevalência da Língua Brasileira de Sinais. Conseqüentemente, tal espaço clama pelo reconhecimento da condição propícia da interação linguística entre surdos. Somos sabedores de que os surdos militantes da causa surda, por intermédio das suas organizações políticas surdas e comunidade surda, enquanto minorias linguísticas, têm levantado a bandeira dos seus direitos linguísticos. Entretanto, neste momento, em que estou voltada para o que está acontecendo nas escolas de surdos, preocupa-me que os discursos da

educação bilíngue nesses espaços sejam utilizados muito mais como garantia de continuidade de espaço (“na carona dos movimentos”) do que propriamente como reconhecimento do que seja necessário para se alcançar a escola bilíngue.

Devemos lembrar que algumas das escolas que hoje celebram o discurso da escola bilíngue já foram antigas clínicas de reabilitação que se moldaram como escolas de surdos. Não estou ocupada com o modo como o discurso que beneficia a manutenção das escolas de surdos entra como condição para efetivar o desejo da educação bilíngue no discurso da militância surda, nem com a luta em favor das escolas bilíngues para surdos como renovação da luta surda. Ao contrário, preocupo-me a acomodação desses discursos nas escolas de surdos, e isso move minha problematização sobre esses espaços.

Retomando o problema de pesquisa, e a fim de compreender como podemos entender a escola bilíngue a partir das experiências que vivi nesta pesquisa, na seção seguinte, apresento alguns fragmentos do que tem sido dito em pesquisas sobre educação bilíngue para surdos. Feito esse acerto, no capítulo seguinte, passo a apresentar o cenário propriamente dito da pesquisa.

2.5 EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS

Nesta parte do texto, apresento o estado da arte das pesquisas relacionadas à temática da educação bilíngue de surdos, com o objetivo de dialogar com esses estudos nesta tese. Em seguida, passo a problematizar alguns aspectos do cenário atual que contribuem para que os discursos da educação bilíngue para surdos circulem em diferentes espaços. Por fim, apresento a perspectiva adotada para problematizar o que podemos entender por escola bilíngue a partir das experiências com a pesquisa desenvolvida paralelamente em três escolas públicas de surdos situadas em dois municípios gaúchos, também parceiras na pesquisa “Educação bilíngue para surdos: Língua portuguesa e Libras nos anos iniciais do Ensino Fundamental de 9 anos”, coordenada pela professora Dra. Cátia de Azevedo Fronza. Essas escolas públicas serão aqui denominadas como Escola 1, Escola 2 e Escola 3, para garantir a privacidade dos envolvidos.

2.5.1 Revisitando Pesquisas sobre Educação Bilíngue no Brasil

A partir das contribuições do levantamento feito por Witchs (2012), apresento um breve panorama do estado da arte das pesquisas produzidas sobre educação bilíngue no Brasil nos últimos 15 anos.

Pude observar neste estudo que a maioria dos trabalhos com temáticas que envolvem a educação bilíngue de surdos se divide entre produções desenvolvidas nos campos da Educação e de Letras. A constatação de Witchs (2012) é de que tais produções, na maioria desenvolvidas depois da oficialização da Libras, focalizam a aprendizagem da segunda língua, principalmente no aprendizado do português escrito e em perspectivas metodológicas do ensino de português como segunda língua para surdos com base em experiências ditas bilíngues. Muitos desses trabalhos dão ênfase a métodos de ensino, levando em conta o desafio do bilinguismo para surdos. Porém, como foi possível constatar em grande parte das pesquisas, elas não oferecem novidades ou avanços em relação à educação bilíngue de surdos.

A partir de Witchs (2012), foram selecionados os trabalhos com os quais se verificam mais relações com esta pesquisa: Fernandes, S. (2003), Machado (2009), Nardi (2003), Silva (2004) e Slomski (2005). A fim de complementar e atualizar esta reflexão, busquei por outros estudos no Banco de Teses da Capes que tivessem temas afinados com a temática desta tese, como as dissertações de Carvalho (2012), Hahn (2012), Santos (2011) e Souza (2012) e a tese de Taveira (2014).

Abordo alguns desses estudos, procurando compreender em que medida podem contribuir com esta pesquisa. Na apresentação, sigo o cronograma a partir das pesquisas selecionadas por Witchs (2012), operando com a ordem cronológica do desenvolvimento das pesquisas.

Nardi (2003) desenvolveu um estudo de mestrado com o título “Educação bilíngue para surdos: reflexões sobre a leitura em língua portuguesa”, no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A proposta de estudo da pesquisadora parte do pressuposto de que, em geral, os surdos não têm contato com a leitura antes de ingressarem na escola; ela afirma que, na sua maioria, esses surdos são submetidos ao aprendizado da língua portuguesa com métodos ultrapassados e que, devido a isso, o ato da leitura se transforma em decodificações. O objetivo da dissertação da autora foi refletir sobre as práticas de ensino de leitura desenvolvidas com alunos surdos do Ensino Fundamental em uma

escola especial de Porto Alegre. A proposta parte de pressupostos cognitivistas, tentando avaliar se havia suportes adequados nessa escola especial para dar conta de uma leitura significativa. Os resultados da pesquisa não apontaram novidades em relação à avaliação da proposta da escola. (NARDI, 2003).

A tese de Fernandes, S. (2003), intitulada “Educação bilíngue para surdos: identidade, diferenças, contradições e mistérios”, é um estudo de doutorado em Estudos Linguísticos feito na Universidade Federal do Paraná. A pesquisa da autora também serve de orientação para meu estudo e, por isso, foi citada na primeira parte da revisão teórica. Trata-se de uma pesquisa envolvendo um projeto de professores de escolas comuns e especiais no estado do Paraná. Na primeira parte do estudo, Fernandes (2003) propõe alguns ensaios críticos sobre a educação bilíngue para surdos, estabelecendo diálogo entre a Pedagogia e a Antropologia. Na segunda parte do trabalho, a pesquisadora mostra a sua pesquisa de campo, explicando que buscou compreender os discursos das professoras de escolas estaduais e as metodologias do ensino de português como segunda língua para surdos utilizadas por essas professoras em sala de aula. É interessante observar que a metodologia da pesquisa envolveu medidas que foram implementadas como um conjunto de diretrizes institucionais da Secretaria de Educação do Estado do Paraná, com o objetivo de olhar para as práticas de letramento no contexto da educação bilíngue para surdos como proposta de bilinguismo. A ênfase da pesquisa está nas reflexões da pesquisadora voltadas à aquisição da língua de sinais como primeira língua e ao modo como se dá nessas escolas o ensino/aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua. A pesquisadora aponta que ainda há uma leitura comum sobre educação bilíngue para surdos, muito relacionada a um “dispositivo pedagógico que substitui, de forma linear, o Oralismo e a Comunicação Total”. (FERNANDES, S., 2006, p. 180). Além disso, ela chama atenção para as representações essencialistas das professoras em seus discursos sobre os surdos. Porém, o estudo, embora retome questões fundamentais para o processo de educação de surdos, não propõe avanços em relação a metodologias e ou práticas que possam contribuir com a educação bilíngue de surdos.

A tese de Silva (2004), com o título “Português como segunda língua para surdos: contribuições para a implantação de um ensino bilíngue”, foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. A pesquisa também se coloca numa condição de olhar a surdez sob uma perspectiva antropológica, tomando a língua de sinais como primeira língua dos

surdos. Ocupou-se em verificar como se dá o ensino de português como segunda língua para surdos de um ponto de vista sociointeracional discursivo. A pesquisa desenvolveu-se num Centro Educacional, ou seja, numa escola com proposta de educação bilíngue para surdos no Rio de Janeiro. O estudo se propôs a ser base para a orientação de profissionais da área, com foco no surdo como um sujeito plenamente capaz de desenvolver suas potencialidades identificadas na perspectiva interacional do discurso. O estudo aponta, em suas conclusões, que, embora a produção escrita dos surdos seja efetiva, nem sempre é possível identificar processos de aprendizagem dessa língua escrita. Nesse sentido, apesar de ter proposto em seu título contribuir para a implantação de um ensino bilíngue, o estudo não aponta novidades além das problematizações da maioria dos estudos dessa área, que atribuem as dificuldades aos processos que envolvem as línguas (L1 e L2) na escolarização e no processo de educação bilíngue de surdos.

Já a tese de Slomski (2005), com o título de “A prática pedagógica de professores de surdos em uma escola bilíngue: construindo saberes na diversidade”, foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo. Trata-se de um estudo sobre a prática pedagógica de uma professora que se baseia na sua cultura de língua oral e na de um professor surdo da Educação Básica de uma Escola Bilíngue para Surdos em um município da grande São Paulo. O estudo trata da formação de professores e investiga o processo pelo qual, segundo a pesquisadora, o professor aprende a ensinar no decorrer de sua atuação profissional, no caso, na situação de implementação de uma proposta de educação bilíngue que envolve a Língua Brasileira de Sinais e língua portuguesa dos alunos surdos. Os achados do estudo, conforme a pesquisadora, estão relacionados à autonomia dos professores surdos e dos professores de surdos que, nas suas práticas cotidianas, demonstram a valorização do aluno e o foco nas suas dificuldades e necessidades. O estudo não apontou novidades que pudessem contribuir com a constituição do processo de educação bilíngue de surdos.

A tese de Machado (2009) problematiza o que é dito sobre a educação bilíngue para surdos em relação à implementação da Proposta Curricular de Educação Bilíngue (Língua de Sinais Brasileira e Língua Portuguesa) na interface com os pressupostos da política inclusiva, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC) – Campus de São José, sob o ponto de vista das narrativas dos professores surdos. É uma pesquisa orientada pelos Estudos

Surdos em Educação, com fundamentação nos Estudos Culturais, articulados à perspectiva pós-estruturalista. Como resultados, Machado (2009, p. 143) aponta que há impasses epistemológicos em relação aos direitos linguísticos e educacionais dos surdos na “organização da educação bilíngue” e que isso se reflete na construção político-pedagógica da uma proposta bilíngue (Libras e língua portuguesa). Tais impasses, segundo o pesquisador, estão relacionados às representações hegemônicas da surdez. O pesquisador segue dizendo que, embora as diretrizes implementadas na proposta do Instituto não tenham garantia de normatização, as diretrizes apontam alguns acertos na educação de surdos. Essas diretrizes estão organizadas na proposta de educação bilíngue “na perspectiva da diferença cultural surda”, partindo da importância da presença de professores surdos na escola e da presença da língua de sinais (L1) como língua de instrução em todas as outras disciplinas, pela qual é ensinada a língua portuguesa escrita (L2). Para o autor, esse princípio deve ser assumido na educação bilíngue para surdos. Segundo Machado (2009, p.145), “para compreender o bilinguismo dos surdos e pensar o projeto curricular bilíngue, precisamos questionar as relações de poderes e saberes que têm inventado o fracasso tão disseminado da educação de surdos”. Além disso, o pesquisador aponta que as iniciativas de formação adotadas nas instituições federais como consequência do decreto 5626/2005, que regulamentou a Libras no Brasil, são caminhos para criar uma proposta bilíngue para os surdos. Embora tal estudo tenha o diferencial de ser produzido a partir de um ambiente legalmente reconhecido como de educação bilíngue, a proposta não apresentou aspectos que pudessem ser aprofundados numa proposta bilíngue para surdos.

A dissertação de Santos (2011) foi concebida no campo das Letras. A pesquisadora investigou, mediante os pressupostos teóricos da Linguística Aplicada, questões sobre aprendizagem em sala de aula. A proposta da pesquisadora deu-se a partir do trabalho com textos, em que ela analisou questões sobre o ensino e aprendizagem do aluno surdo. A abordagem considerou a língua de sinais como língua materna e a língua portuguesa como segunda língua na modalidade escrita. A proposta, que levou em consideração o pressuposto de que havia educação bilíngue para surdos nessa sala de aula, levou a autora a concluir que os textos produzidos por surdos, além de possuírem suas especificidades linguísticas, em muitos momentos, dão conta dos objetivos do produtor surdo; por isso, cabe àquele que faz a interlocução a compreensão do texto.

A pesquisa de mestrado de Souza (2012) foi desenvolvida na Universidade Estadual de Campinas. A pesquisadora propôs o tema da formação de professor bilíngue a partir de uma experiência em um projeto de inclusão bilíngue no município de Campinas. Foram priorizadas a legislação e a menção aos movimentos dos surdos como base no respeito à língua de sinais como primeira língua, propondo-se aos alunos que se valem da língua oral utilizar a língua de sinais como segunda língua na educação escolar.

A dissertação de mestrado de Hahn (2012), produzida na UNICAMP, analisou o projeto de educação bilíngue do Instituto Federal de Santa Catarina, no campus São José. A pesquisa foi centrada em alunos surdos de Ensino Médio Bilíngue Libras/Português. Conforme a pesquisadora, foram realizadas entrevistas com alunos surdos, com a participação de intérpretes de Libras e com alunos que utilizam a língua oral. A pesquisadora buscou compreender as concepções de escola bilíngue e de surdez. Os resultados indicaram que, embora a instituição seja compreendida como um espaço normalizador, ao mesmo tempo, é um espaço onde os surdos podem participar da comunidade. O estudo evidencia o encontro entre surdos nessa escola como um aspecto positivo importante na educação bilíngue de surdos.

Ainda em nível de mestrado, encontrei a dissertação de Carvalho (2012), realizada na Universidade Federal do Paraná, na área de Letras, que trata da avaliação da proficiência em leitura de alunos no Ensino Fundamental. A pesquisadora buscou identificar as habilidades de leitura dos alunos surdos e as dificuldades na modalidade escrita da língua portuguesa, por meio de um estudo de caso com três alunos surdos dos 6º e 9º anos da rede regular de ensino em uma escola municipal inclusiva de Castanhal (PA). O estudo tinha por objetivo contribuir com propostas bilíngues. Porém, o estudo não traz novas contribuições, além das colocações da pesquisadora, que se surpreendeu com o baixo nível de leitura dos alunos.

Por fim, apresento uma das teses mais recentes com temática na área de interesse. Trata-se da pesquisa de Taveira (2014), apresentada no Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. O estudo recebeu o Prêmio Capes de Tese em 2015. A tese tem o título “Por uma Didática da Invenção Surda: Prática Pedagógica Nas Escolas-Piloto De Educação Bilíngue No Município Do Rio De Janeiro”. O estudo envolveu a discussão sobre o letramento de alunos surdos e propôs trazer

argumentos para complementar os estudos de Lebedeff (2010) em relação ao letramento visual dos surdos. A pesquisadora propôs contribuir levantando práticas pedagógicas que envolvem a experiência visual e os eventos de letramento visual. Trata-se de uma pesquisa de campo com o envolvimento de 12 escolas-piloto que estão sendo implementadas como Escolas de Educação Bilíngue no Município do Rio de Janeiro.

A pesquisadora empenhou-se em fazer a catalogação dos artefatos visuais (arte dos surdos) encontrados nessas escolas e apontou as tensões que ocorrem sobre uma Educação Bilíngue para surdos em espaços de escola regular, em oposição aos desejos dos movimentos surdos brasileiros, que, segundo a pesquisadora, optam estrategicamente por um modelo de escola para surdos. Para a autora, tal modelo limita os usuários da língua oral no contexto de escolarização exclusivo para surdos; por outro lado, a pesquisadora constatou que outras experiências, como as vividas no projeto pesquisado, tornam os ambientes que partilham a cultura dos surdos e o modelo de cultura oral em um movimento de interação sensível e dinâmico. Segundo Taveira (2014, p. 335), “os atores surdos parecem movimentar-se em prol de um ‘essencialismo estratégico’ que concordamos ainda se fazer necessário aos nossos tempos de retaliações e privação de direitos”. Por outro lado, a pesquisadora argumenta em favor de uma educação intercultural e de uma didática surda, que são objetivos do seu estudo. Além disso, no decorrer da pesquisa, demonstrou que ainda há vários obstáculos entre alunos surdos e alunos que utilizam a língua oral. Embora seja possível reconhecer a importância dos elementos visuais da arte surda que os instrutores surdos trazem para prática escolar, como diz Taveira (2014), naquele ambiente de pesquisa, eles ainda enfrentam obstáculos nos papéis de atores no espaço escolar, seja pelo isolamento, seja por serem os únicos surdos entre uma maioria de usuários de língua oral; constata-se, ainda, um distanciamento das políticas públicas, que incluem o desejo da possibilidade de contratação de surdos nessas escolas. Nesse sentido, a tese traz novidades e avança para apontar que, apesar de haver muitos desequilíbrios entre as práticas que envolvem as culturas surda e oral, segundo a pesquisadora, são positivas as práticas pedagógicas que se direcionam para a possibilidade da construção de uma *didática da invenção surda*. (TAVEIRA, 2014).

A partir do final da primeira década do século XXI, é interessante observar que as pesquisas passam a estar mais relacionadas com as questões da diferença cultural

surda e questões curriculares daquilo que se propõe em uma proposta bilíngue. Além disso, alguns dos trabalhos voltam-se para a discussão do aprendizado da segunda língua na interface entre os pressupostos da política inclusiva e do bilinguismo. Pude observar que as pesquisas em maior número com temática da educação bilíngue, de modo geral, estão atreladas ao ensino e à aprendizagem do aluno surdo, levando em conta a língua de sinais, considerada às vezes como língua materna e em outras como a primeira língua dos surdos, e a língua portuguesa como segunda língua na modalidade escrita, o que comprova a recorrência do foco no ensino e aprendizado de línguas em escolas regulares que estão aderindo a uma proposta bilíngue.

Pude também observar nos trabalhos mencionados que, com exceção do estudo de Taveira (2014), há uma lacuna em relação às pesquisas com interesse em compreender os projetos e processos bilíngues que acontecem nas escolas de surdos. De modo geral, as pesquisas não apontam novidades em relação aos processos e elementos linguísticos e culturais de que a escola necessita para constituir-se uma escola de educação bilíngue. Este estudo, nessa perspectiva, apresenta um diferencial na articulação do foco da pesquisa e assevera a relevância da temática da educação bilíngue nas escolas de surdos.

Para articular esta parte, que traz dados sobre algumas pesquisas imbricadas na temática da educação bilíngue, faço uma aproximação com fragmentos dos discursos que se apresentam como o pretense cenário que diz que *já estamos vivendo e celebrando a educação bilíngue de surdos nas escolas de surdos, e ou escolas engajadas com a educação de surdos*. Para dar sentido a esses fragmentos, procurei fazer alguns recortes dos discursos que circulam nas políticas oficiais e no movimento político dos surdos, de modo a organizar a forma com que descrevem o cenário dos discursos que estamos vivendo na atualidade em educação de surdos.

2.5.2 O Cenário da Educação Bilíngue de Surdos

O final do século XX e o início do século XXI foram produtivos e aceleraram as mudanças dos discursos educacionais sobre os surdos. Tais mudanças, a meu ver, estão relacionadas tanto às condições de possibilidade de os surdos usufruírem dos benefícios propiciados pelos direitos humanos, quanto com a condição dos discursos em que foram colocados aqueles que historicamente estão em situação de exclusão (em razão de diferenças de gênero, de deficiências, de situação de risco social, entre

outros), e ainda às consequências das transformações sociais impostas pelo advento do fenômeno da globalização que estamos vivenciando na contemporaneidade.

Bauman (1999) diz que o fenômeno da globalização atinge a todos nós e revela, em suas raízes, consequências sociais nas transformações, por exemplo, dos usos de tempo e espaço e na polarização que provoca privação social. Para Bauman (1999, p. 9), “uma parte integrante dos processos de globalização é a progressiva separação e exclusão”. Isso nos leva a pensar que o processo de globalização que vivemos dá para muitos a “sensação” de que os direitos humanos estão sendo atendidos e de que esses direitos são libertadores. Esse mesmo processo que vivenciamos coloca-nos em movimento, mesmo que à revelia. Por isso, essa condição é compreendida, ou confundida, por discursos libertadores como uma emergência que coloca os excluídos em condição de alforriados. Tais discursos encantam os desavisados de forma “mágica”, celebrando a libertação dos excluídos. (BAUMAN, 1999).

Acredito que essa condição mascara também a pretensa ruptura dos discursos que colocam os surdos distanciados dos discursos que olham em primeiro plano para a deficiência (a surdez), fazendo uma aproximação com a promessa salvacionista do discurso cultural. A meu ver, a principal bandeira de luta dos surdos, a Libras, criou uma condição de consumo propícia aos tempos da contemporaneidade, e os surdos, assim como tantos outros, foram mobilizados pela sua principal bandeira de luta social, a língua de sinais, sendo assim colocados também em condição de consumidores em movimento para o progresso econômico. (BAUMAN, 2005).

Mas o que isso tem a ver com a escola bilíngue? Respondendo a questão, penso que esse é um cenário propício que traz, além da condição para a celebração, a possibilidade de materializar as conquistas indo além do discurso. Essas condições de possibilidade do momento histórico que vivemos são, sem dúvida, uma condição necessária e atraente que contribui para a transformação da vida de muitos surdos mobilizados na atualidade também pela condição do consumo, mas tal fator traz implicações que fragilizam a mobilização de grande parte da comunidade, que segue na condição de in/exclusão. Embora muitos surdos estejam vivendo transformações importantes na história surda, como, por exemplo, o ingresso expressivo de professores surdos mestres e doutores nas universidades, o paradoxo está na condição vivida pela maioria significativa de surdos com baixa escolarização, com poucas perspectivas de mudanças sociais, ou mesmo, como a pesquisa de Taveira

(2014) apontou, surdos que ainda se encontram numa condição de in/exclusão¹⁰ na contratação para as escolas que propõem a implementação de educação bilíngue com instrutores surdos; por isso, tais surdos seguem lutando pela condição de igualdade de contratação com os ouvintes nessas escolas.

Parece-me que essas condições estão relacionadas aos movimentos que foram feitos na história surda e que podemos observar nos fragmentos da história de luta e militância das comunidades de minorias linguísticas dos surdos brasileiros. (RANGEL, 2004; STROBEL, 2009). Esse cenário histórico permite-nos encontrar muitos dos desafios propostos pela bandeira de luta surda contemporânea: principalmente o almejado desejo pela educação bilíngue para surdos. Certamente, muitos caminhos foram trilhados, principalmente ao longo das últimas duas décadas, quando vivemos a efervescência da militância das lutas surdas em prol da língua brasileira de sinais, que culminou com a oficialização da Libras e o seu Decreto (Lei nº 10.436/2002 e Decreto nº 5626/2005). Um momento histórico marcado, ao mesmo tempo, como já foi mencionado neste trabalho, por lutas surdas e pesquisas na militância pelo campo de Estudos Surdos em Educação: nas palavras de Lopes (2007, p. 9), a necessária invenção da “[...] surdez como um marcador cultural primordial”.

A história surda é marcada também por imposições, como apontado neste trabalho, mas o advento da contemporaneidade permite-nos acompanhar modificações globais e sociais que atingem em outra medida também os surdos, embora isso não signifique o fim das exclusões ou, como sugerem Lopes e Fabris (2013), provoque um constante movimento de in/exclusões, condições que todos vivenciamos em diferentes espaços onde circulamos. O momento histórico e tecnológico que vivenciamos tem a riqueza de nos permitir olhar para questões que, em outros momentos, não estavam visíveis, o que contribui para a euforia das celebrações de avanços. A medida está em fazermos a diferenciação entre a materialização dos avanços e a celebração dos discursos de conquistas.

Apesar de concordar que há avanços na produção de conhecimento e em materializações das lutas e das políticas linguísticas e educacionais sobre questões tão caras aos surdos, como a legalização e implementação da língua de sinais e a manutenção da educação de surdos, tenho entendido que a estrutura propícia para a

¹⁰ Lopes e Fabris (2013) propõem o termo *in/exclusão* como complementares; as autoras desejam ampliar suas discussões sobre inclusão indo além das discussões binárias de exclusão e inclusão. Elas entendem que todos nós vivemos constantemente processos de in/exclusão.

desejada educação bilíngue de surdos ainda é frágil. Essa fragilidade exige uma mudança a ser feita muito além da existência da língua de sinais nas escolas, passo legal e necessário, que oportunizou avanços, mas que também gera afirmativas duvidosas. Entre essas afirmativas, está o entendimento de que há uma educação bilíngue acontecendo nas escolas de surdos, quando o que parece haver é apenas uma situação bilíngue pelo encontro das línguas envolvidas, Língua Brasileira de Sinais (Libras) e língua portuguesa. Isso ocorre, muitas vezes, sem projetos específicos para o ensino.

As argumentações de pesquisadoras como Karnopp (2009), Pereira (2009) e Fernandes, S. (2006) em favor do papel coerente e consistente do ensino das línguas presentes na escolarização de surdos indicam que definir papéis entre o ensino das línguas é um passo importante para o processo de construção da educação bilíngue na sonhada escola bilíngue, mas isso não é um fim em si mesmo. A discussão não deve limitar-se à existência ou não do uso das línguas na escola; ela deve provocar inquietação para avaliarmos não só o papel das línguas, mas as implicações dos seus usos e ensino na escola, e ainda de que forma essas línguas vão subjetivando a constituição do processo de educação bilíngue. É preciso dizer também que o bilinguismo entre os surdos é perpassado pela diferença surda. (PERLIN; STROBEL, 2014).

Em relação aos aspectos culturais visuais da diferença surda, além dos trabalhos das autoras citadas, os achados da tese de Taveira (2014) confirmam o que já foi explorado em outros estudos de pesquisadores como Perlin (2003) e Silveira (2015), entre outros que têm enfatizado questões da diferença surda e a pedagogia cultural como princípios fundamentais para pensar num processo de educação de surdos.

Se pensarmos em educação bilíngue, certamente esses são pontos fundamentais, que têm sido alvo dos estudos de Karnopp (2010). A pesquisadora tem investido em estudos com importantes depoimentos dos surdos que narram as suas expectativas ao se depararem com condições significativas de letramento e as peculiaridades da sua escrita. Tais aspectos foram observados nos textos acadêmicos escritos por estudantes surdos ao longo de seus estudos. Para Karnopp (2010), nessas práticas, existem marcas da diferença surda indo além das diferenças linguísticas. A pesquisadora tem chamado atenção para as produções culturais dos

surdos como elementos que marcam a diferença surda e que precisam ser considerados quando se pensa num processo de educação bilíngue de surdos.

Nessa mesma lógica, Perlin (2003) mostra o quanto é importante para a escola reconhecer a diferença surda como possibilidade para pensar sobre a educação de surdos. Ela acredita na potencialidade de refletirmos a partir da diferença surda sobre questões que envolvem a cultura surda e a língua de sinais na educação. Isso implica também ações estratégicas na definição de metodologias eficientes para o ensino da L1 e L2.

O reconhecimento da diferença surda não pode deixar de pautar a compreensão dos direitos legítimos dos surdos, que, por distintas condições de possibilidades do contexto social de determinadas épocas, estiveram por décadas sob a tutela do ouvinte. Como o próprio surdo costuma dizer, tal reconhecimento não implica a ideia de binarismos; ao contrário, está relacionado ao reconhecimento de contextos históricos dos tempos e espaços da escola de surdos. Perlin (2010, p. 9), como pesquisadora surda, reafirma que esse é um “passado áspero” na história surda.

Se pretendemos colocar tal condição distante das nossas escolas de surdos na atualidade, precisamos, antes de tudo, refletir sobre questões que ainda estão deixando opaco o processo da escolarização e que atingem os surdos de modo geral. Talvez esse passado “áspero” a que Perlin (2010) se refere não signifique apenas a imposição da oralização, mas a condição ainda frágil em que se encontra a educação de surdos, mesmo com a presença da língua de sinais nas escolas. Digo isso por entender que a presença da língua de sinais na escola, por si só, não garante o sucesso da educação de surdos. Isso cria confronto com o protagonismo assumido pelos surdos nos movimentos sociais surdos, enquanto minoria linguística, em relação à defesa da língua de sinais.

Essa é uma condição propícia aos tempos de celebração dos direitos humanos, pois está diretamente relacionada à obtenção da cidadania e, conseqüentemente, em relação aos surdos, à legítima aquisição de seus direitos. A luta surda por seus direitos humanos e linguísticos propiciou uma *avalanche de legislação* em forma de decretos e resoluções, principalmente nas questões referentes à acessibilidade e inclusão na educação. Embora seja possível perceber que, mesmo que os surdos tenham lutado muito para alcançar seus objetivos e que o ideal da bandeira levantada pela pretensa escola bilíngue de surdos pareça ser, em alguns momentos, uma conquista, os graves problemas envolvendo a escolarização na educação de surdos persistem. Não se

trata apenas do caso específico da educação de surdos, mas, no caso das escolas públicas, a consequência das mazelas que a educação de modo geral tem enfrentado na atualidade.

Pesquisadoras como Fernandes, S. (2006), Karnopp (2009) e Pereira (2009) trazem resultados, em suas pesquisas com surdos e em escolas de surdos, que sinalizam a fragilidade dos processos decorrentes das práticas escolares que envolvem a língua de sinais e a língua portuguesa como condição do bilinguismo dos surdos nas escolas. Karnopp (2009) é uma das pesquisadoras que chamam atenção para as dicotomias existentes no status das línguas envolvidas na educação de surdos.

Em relação à língua de sinais, conforme Karnopp (2009, p. 57), muitas vezes,

[...] se observa que a língua de sinais é inferiorizada e descaracterizada no contexto escolar, utilizada como ferramenta para o aprendizado do português. Na escola, busca-se uma correspondência estreita entre a língua portuguesa e a língua de sinais, subordinando os sinais à estrutura sintática da língua portuguesa; conseqüentemente sinais são inventados, a língua de sinais é artificializada e a escrita do português é imposta aos surdos sem considerar a diferença linguística e cultural dos mesmos.

Situações idênticas à citada pela pesquisadora também foram confirmadas em ambientes de escolarização de surdos apontados no relatório de pesquisa desenvolvida no Rio Grande do Sul:

[...] as políticas de inclusão têm determinado condições precárias de ensino aos escolares surdos. A grande maioria dos alunos surdos encontra-se incluído nas escolas regulares, fato que não seria um problema se estes tivessem condições de participação em situação de igualdade a seus colegas ouvintes. (LOPES et al., 2009, p. 7)

Na mesma direção, a pesquisadora Fernandes S. (2006, p. 5) traz importantes críticas às fragilidades encontradas nas escolas.

As dificuldades na leitura e escrita ainda são alardeadas como o principal problema dos surdos, e professores esforçam-se por buscar caminhos para ensinar o português, entretanto seguem tentando 'alfabetizar' os surdos com as mesmas metodologias utilizadas para crianças que ouvem. O português permanece sendo o inatingível objetivo da escola.

Quando lemos as considerações das pesquisadoras, observamos que essas situações ainda se fazem muito presentes nas últimas décadas. Será que as dificuldades atribuídas aos surdos são um problema sem solução? Muitas vezes,

sentimo-nos em um labirinto, porém um discurso “positivo” como o da escola bilíngue parece dar um alento aos históricos problemas da educação de surdos, que, num passado recente, foram pautados pelo fantasma da imposição da oralização, como acusam os surdos que vivenciaram essa realidade. Parece que a oralização (imposição da fala) historicamente foi o “calcanhar de Aquiles” na educação dos surdos. Atualmente, é possível afirmar que há banalização da língua de sinais e que isso paira como uma pretensa ideia de que a escola, seja de surdos, seja uma escola regular, vive o ideal da educação bilíngue.

Com o propósito de costurar esta discussão, articulo, no subtítulo abaixo, alguns fragmentos de proposições das lutas surdas. Entendo que essas proposições precisam ser consideradas como crédito ao movimento da luta surda e às redes acadêmicas e das escolas, pois estão atreladas às políticas de educação bilíngue e aos discursos que circulam de modo geral na educação de surdos.

2.5.3 As Proposições da Luta Surda e a Educação Bilíngue

Embora o foco do trabalho não esteja nas lutas surdas, tomei como desafio compreender suas implicações na pauta atual pela educação bilíngue, tanto no modo como a educação bilíngue vem se constituindo nos discursos, quanto na maneira como a diferença surda vem sendo identificada nos projetos de educação bilíngue que se pretende constituir.

Os recentes movimentos de lutas surdas em prol da educação bilíngue foram amparados e protagonizados também por integrantes da Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS), entidade representativa oficial das comunidades surdas brasileiras. Tal instituição protagonizou, ao lado de dezenas de associações estaduais e municipais de surdos e de milhares de pessoas surdas e ouvintes (estudantes, professores, pais, amigos) e simpatizantes da luta surda, o Movimento Surdo em Favor da Educação e da Cultura Surda¹¹, cuja principal reivindicação é a oferta de escolas bilíngues para surdos, nos termos do que determina a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, a Lei 10.436/2002 e o Decreto 5.626/2005.

¹¹ Para aprofundar a discussão sobre a pauta do Movimento Surdo em Favor da Educação e da Cultura Surda, recomendo a leitura de Campello e Rezende (2014).

Em 2011, a demanda do movimento surdo em prol das escolas bilíngues para surdos foi contemplada nas políticas, se considerarmos o apelo de reivindicação feito pelo movimento. Em resposta aos movimentos de luta dos surdos, o Ministério da Educação (MEC), pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), encaminhou para as Secretarias de Educação do Sistema de Educação Brasileiro a Nota Técnica nº 05 / 2011 / MEC / SECADI / GAB, para tratar da proposição da implementação da educação bilíngue junto às secretarias de educação dos estados. A Nota reafirma o que já está no decreto 5626/2005, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, conhecida como a lei que oficializou a Libras e que serve, agora, como marco das diretrizes para a educação bilíngue de surdos. Poderíamos considerar que esse foi um grande passo, se ao mesmo tempo e contraditoriamente o destaque não fosse ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) como condição necessária para que a educação bilíngue se concretizasse, já que o AEE prevê o uso da língua de sinais em atendimento no horário oposto da escolarização, ou seja, a língua de sinais utilizada apenas como um recurso, no contraturno da escola, por exemplo. (SPERB, 2012).

Conforme a Nota Técnica nº 05/2011 (BRASIL, 2011)¹²,

A oferta do AEE é fundamental para a efetivação da proposta de educação bilíngue estabelecida no Decreto nº 5626/2005, que regulamenta a Lei no. 10.436/2002, construído pelo Ministério da Educação em parceria com a Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos – FENEIS e demais órgãos governamentais e não governamentais. De acordo com este Decreto, a educação bilíngue para estudantes com surdez caracteriza-se pelo ensino ministrado por meio da Língua Portuguesa e da Libras (sic), devendo ser disponibilizados os serviços de tradutor/intérprete e o ensino da Libras para os estudantes.

O Decreto 5626/2005, que regulamenta a Lei da Libras, é uma das conquistas importantes para a comunidade dos surdos, recentemente contemplada também na revogação do antigo Decreto 6.571/2008, que estabelece a educação especial, pelo recente Decreto 7.611/2011, que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado. Este decreto restabelece o Decreto 5.626/2005 como principal referência legal para a organização da inclusão educacional de alunos surdos.

¹² Neste ponto, faço uma crítica por a Nota apresentar o AEE como possibilidade de concretizar uma proposta bilíngue para surdos, se levarmos em consideração que o atendimento em AEE, de modo geral, se dá no turno inverso ao da escolarização.

Ao contrário do que se imagina, a Nota Técnica nº 05/2011 e alguns parágrafos do Decreto tratam a condição bilíngue como uma concessão para o uso da língua de sinais. A preocupação em relação a tais documentos está no fato de aparentemente manifestarem a prevalência do mito do monolinguismo. O que se observa em tais documentos é que claramente ignoram a língua do *outro*, no caso em referência, a dos surdos, embora isso também se dê em relação a outras minorias linguísticas, sejam elas de sujeitos surdos, imigrantes ou de sujeitos bilíngues de fronteiras, entre outros. Consequentemente, parece que o que temos visto é a banalização da Libras no discurso oficial da educação bilíngue, o que colocamos sob suspeita.

A concepção de bilinguismo nas políticas públicas aparece, como já mencionei anteriormente, atrelada à ideia da “mera” segunda matrícula no Atendimento Educacional Especializado (AEE), de forma concomitante à escolarização. Segundo a Nota Técnica Nº 05 do MEC / SECADI / GAB (BRASIL, 2011) sobre a implementação da Educação Bilíngue:

O Decreto nº. 6.571/2008, no seu art. 6º, institui o financiamento da dupla matrícula de estudantes público alvo da educação especial no âmbito do FUNDEB, matriculados no ensino regular da rede pública e no Atendimento Educacional Especializado.

O mesmo documento diz que “o AEE é fundamental para a efetivação da proposta de educação bilíngue estabelecida no Decreto n. 5626/2005, que regulamenta a Lei n. 10.436/2002”. Tal perspectiva, porém, não é clara, e há conflitos e dúvidas. Isso se deve principalmente às diretrizes e ao modo como devem ser conduzidas as práticas de ensino e de aprendizado das línguas envolvidas no processo educacional de surdos – a Libras e a língua escrita (língua portuguesa), no caso dos surdos brasileiros.

Ironicamente, temos a constatação de que, a partir do momento em que a Libras ganha status de língua oficial dos surdos brasileiros mediante o Decreto nº 5.626/2005, fruto da conquista histórica da luta da comunidade surda brasileira, imediatamente a língua dos surdos passa a ser um problema para as políticas de educação: não são feitas distinções entre educação bilíngue, levando em conta que a língua de conhecimento é a Libras e o papel da Libras no AEE. As diretrizes do AEE têm corretamente o objetivo de atender às necessidades da educação especial, porém não está correto o papel que a língua assume nesse caso.

Então, concordo que, na educação bilíngue de surdos, possa haver atendimento em AEE, mas não como o único momento para utilizar a língua de sinais na escola. Lamentavelmente, o documento passa a ideia errônea de que educação bilíngue e AEE são sinônimos. Nesse sentido, é importante esclarecer que, ao AEE, conforme o artigo 3º do Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, cabe:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;

II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e

IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.

O AEE, portanto, enquanto serviço de apoio especializado, fundamental em muitos casos em relação à escolarização, não pode substituir a educação bilíngue.

Müller et al. (2013, p.10) dão conta de apontar os diferentes sentidos atribuídos à política de educação bilíngue implementada pelo MEC.

Somos levados a entender que os enunciados que fundamentam a educação bilíngue implementada pelo MEC constituem um discurso que poderíamos chamar de pseudobilinguismo, pois, efetivamente, não se pauta no que entendemos por bilinguismo.

Chamo atenção para as orientações encontradas no Caderno do Coordenador e do Formador de Grupo, nas recomendações para a Construção de Escolas Inclusivas do SEESP/MEC, “Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos”. (BRASIL, 2006). Embora o Caderno fale das competências para atender às necessidades educacionais, a ênfase está em orientações para que o professor não só conheça os dispositivos de amplificação sonora existentes, como dê conta do seu funcionamento, cuidados necessários, problemas mais comuns e providências emergenciais dos dispositivos de amplificação sonora, aparelho de amplificação sonora individual (A.A.S.I.), sistema de frequência modulada (F.M.) e implante coclear. (BRASIL, 2006).

É possível verificar que, embora se trate de políticas educacionais, ainda prevalece a ênfase no método clínico (reabilitação – fazer o surdo ouvir/falar). Não se trata de fazer críticas aos binarismos que se estabeleceram historicamente nos tempos e espaços da educação de surdos, como já mencionei anteriormente neste capítulo, mas de chamar atenção para questões que se repetem nas políticas educacionais. Por vezes, percebe-se o desconhecimento acadêmico e técnico das questões que envolvem a educação de surdos, apesar de os movimentos institucionais dos surdos muitas vezes estarem presentes em conselhos e discussões técnicas e neles clamarem pelo lema e tema consagrado internacionalmente no Dia Internacional das Pessoas com Deficiência em 3 de dezembro de 2004: “Nada sobre nós, sem nós”.

A crítica dos movimentos dos surdos às atuais políticas e propostas educacionais inclusivas para surdos do MEC dirige-se à forma como essas políticas se distanciam do desejo de educação bilíngue para surdos. Em geral, são renegadas as questões que envolvem o modo cultural de vida dos surdos, uma vez que, de certa maneira, as políticas ignoram a condição linguística desses sujeitos ao proporem, por meio de uma “escola dita inclusiva”, apenas atividades em Libras no AEE, quando o AEE, nesse caso, para cumprir seu papel, deveria dar atendimento especial em Libras, complementando a escolarização. Ao ignorarem que a escolarização dos surdos deve ser permeada pela sua língua de sinais em todos os espaços, as políticas inclusivas estão reforçando a ideia de in/exclusão nesses espaços. Como pensar que língua pode ser utilizada e ensinada com hora marcada?

Contraditoriamente, o MEC reconhece em suas políticas que a Libras é a língua oficial dos surdos brasileiros. Esse aspecto é apenas uma das contradições que encontramos nas políticas de inclusão quando nos referimos aos surdos. Porém, quis destacar nesta discussão, que não é objeto desta tese, que não são apenas os processos que acontecem nas escolas que são problemáticos, mas um conjunto de processos e políticas educacionais que precisam ser problematizados. Nesse sentido, penso que estudos como o de Sperb (2012) possam contribuir de forma mais específica para pensar sobre as questões que envolvem os atendimentos de alunos surdos no AEE.

Embora haja muitas resistências em muitos aspectos das políticas educacionais, temos de reconhecer que várias trilhas foram abertas, principalmente por movimentos de pesquisadores e militantes da área que, com mãos surdas

trabalhadoras, abrem os caminhos com suas bandeiras de luta surda. Contudo, não há como negar que a caminhada ainda é longa e que a mata cerrada muitas vezes nos impede de ter clareza sobre o trajeto que ainda teremos pela frente. Esse é um ponto obscuro. Ao mesmo tempo em que vibramos com os avanços, tememos e presenciamos retrocessos.

Vale a pena retomar o embate travado pelos representantes da comunidade surda e do movimento em favor das escolas bilíngues para surdos, em 2011, por meio da FENEIS, como mencionado no começo deste subtítulo. Esse movimento mobilizou o clamor da comunidade, em setembro de 2011, e foi traduzido num documento elaborado por doutores surdos brasileiros, atuantes nas áreas da Educação e da Linguística. O documento intitulado *Carta Aberta ao Ministro da Educação* foi encaminhado ao MEC em 8 de junho de 2012. Nesse documento, os doutores surdos argumentam e apelam em favor dos seus “compatriotas surdos” da comunidade surda brasileira, pelo “direito de escolha da educação que melhor atende aos surdos brasileiros”. Ao mesmo tempo, no documento, os surdos negam a “educação inclusiva” enquanto espaço escolar e/ou matrícula nas escolas que propiciem apenas a convivência entre surdos e ouvintes. Por outro lado, eles pedem: “uma escola que nos ensine”. O desejo dos surdos brasileiros está representado nesse documento, como o direito de livremente usufruir de sua língua e cultura, condição que, segundo o documento, os coloca aptos para compartilhar e conviver com os demais cidadãos na sociedade brasileira. Penso que poderia traduzir essas colocações do documento com a expressão que já utilizei em outros momentos, ou seja, por meio da sua tão sonhada cidadania surda. (CHIELLA, 2007).

A história surda, como sabemos, é marcada por fracassos educacionais. Muitos estudos têm apontado os efeitos negativos das concepções clínicas e psicológicas que historicamente permearam a educação de surdos. Embora, nos últimos tempos, tenhamos acompanhado mudanças significativas como consequência do processo de reconhecimento da condição positiva cultural dos surdos, em oposição à condição negativa de deficiência que os coloca numa posição de incapacidade, ainda assim o “fantasma” da concepção clínica como “salvação” da surdez ronda a educação de surdos. (LOPES, 2007).

Tenho entendido que a educação para surdos passou a ser um problema para a educação, principalmente a partir do final do século XX, quando, em contrapartida, vivenciamos o fortalecimento da democracia no Brasil pela Constituição de 1988, que

garante os direitos humanos no país. Nesse contexto, começaram a emergir os movimentos de luta em prol da língua de sinais dos surdos brasileiros. O passo seguinte foi a etapa da consolidação de leis que amparam os direitos linguísticos e culturais dos surdos, trazendo, na renovação da luta, questionamentos sobre o papel da educação especial na vida escolar de alunos surdos.

Historicamente, os sujeitos surdos estavam fadados ao discurso da surdez ancorado na deficiência (incapacidade) e nos espaços da educação especial, contexto que, por um longo período, focou na reabilitação clínica como única possibilidade de atender à norma que exigia dos surdos a competência da fala oral. Os surdos trilharam caminhos da “clínica para a escola”, mas isso não quer dizer que essa é uma situação superada, pois, ainda hoje, muitos são os surdos que vivenciam a “escola-clínica” (LOPES, 2007).

Com o panorama descrito, não pretendo alçar um cenário negativo nem desestimular aqueles que acreditam na educação bilíngue – pretendo provocar reflexões sobre as influências do contexto atual da educação de surdos e suas consequências no processo de educação bilíngue de surdos. Muitos são os desafios, mas há deslocamentos e rupturas que precisam ser feitos, indo além do que está colocado no texto legal e nas lutas e movimentos dos surdos brasileiros.

Muitos professores e militantes já vivenciaram diversas lutas pelos direitos linguísticos dos surdos e com eles vibraram, mas parece que, tão logo haja uma conquista política, a luta dos surdos pela materialização dos direitos em forma de lei fica opaca: a mesma escola que vibra pela conquista da lei omite-se, e parece que nada de novo acontece na escola de surdos. Isso nos leva a pensar, como disse em outro momento, que estamos lendo o mesmo texto, ou que os textos se repetem quando falam da “incapacidade” de letramento dos surdos.

Temos observado carências de métodos didáticos e pedagógicos condizentes com a natureza gesto-visual da língua de sinais nas escolas de surdos. Estudos como os de Karnopp e Pereira (2015), Lebedeff (2004, 2010) e Taveira (2014) indicam boas diretrizes, e há legislação que dá margem para a escola tomar decisões sobre as políticas linguísticas que vai assumir, como o próprio Decreto 5626/2005.

Em Chiella (2007), concordando com Lopes (2007), entre outros autores, aponte a (in)suficiência da Libras como proposta salvacionista para a educação de surdos. Concordo com Karnopp (2010), que chama atenção para os desafios que a comunidade surda tem que enfrentar pelo contexto frágil que vivemos na educação

de surdos. Essa fragilidade está relacionada à insuficiência do reconhecimento legal da língua de sinais como solução para os problemas que a educação de surdos enfrenta historicamente.

Ao mesmo tempo em que se vê a circulação da celebração do discurso sobre o uso da Libras na educação de surdos como solução, verifica-se a ausência de atitudes e propostas educacionais apoiadas no papel da Libras nas escolas no que tange também ao ensino da língua portuguesa como L2 (PEREIRA, 2009; FERNANDES, S., 2006) que sustentem que este é um entre outros elementos necessários que uma escola bilíngue deve possuir. Acompanho as ideias de Fronza e Muck (2012), que consideram que o bilinguismo é uma proposta educacional adequada aos alunos surdos e que também reafirmam a importância de métodos que se ocupem do ensino da L1 e da L2. Esses também são elementos, porém não os únicos, que a escola bilíngue deve possuir.

Na discussão preliminar com o grupo de estudos que compõe a pesquisa maior que ampara meu estudo, a coordenadora, professora Dra. Cátia Fronza, chamou atenção para as análises das produções da escrita inicial dos alunos. A preocupação da pesquisadora e do grupo de pesquisa aumentou quando se verificou que as práticas de escrita direcionadas às crianças surdas ocorrem de forma descontextualizada. Essa produção das crianças não é o que se defende no discurso em prol da Libras e da educação bilíngue que se apresenta nas escolas de surdos.

Pereira e Vieira (2009a) chamam atenção para a importância de a escola estar atenta para que ocorram sistematicamente processos significativos de ensino e aprendizagem da língua escrita para as crianças surdas. Em alguns de seus estudos, Pereira (2009) tem abordado a emergência de (re)significar o ensino e a aprendizagem da Libras e da língua portuguesa na escola bilíngue. Pereira (2011) registra, ainda, a preocupação dos professores com o ensino da língua portuguesa, que, de modo geral, é demonstrada ao trabalharem de forma exaustiva com lista de vocabulário com seus alunos, prática ineficaz tanto entre surdos quanto entre ouvintes. A autora, por outro lado, chama atenção também para o fato de ser preocupante a ideia equivocada que os alunos estejam compreendendo, quando o que parece é que há apenas repetição de vocábulos. Em consonância com a autora, enfatizo a importância de atentarmos para as práticas de ensino da língua portuguesa, que devem ser permeadas pela exaustiva exploração de textos traduzidos em língua

de sinais, propiciando que seus conteúdos em língua portuguesa sejam acessíveis e significativos. Nas palavras de Pereira e Vieira (2009a, p. 66-67),

Visando ao aprendizado da Língua Portuguesa escrita, os alunos surdos devem ser apresentados ao maior número possível de textos, por meio de narrações repetidas e traduções. Além de traduzir os textos para a língua de sinais, o professor deverá explicar o seu conteúdo e características das duas línguas por meio da comparação. A língua majoritária na modalidade escrita deverá ser trabalhada sem nenhuma referência à língua falada, mas em contraste com a língua de sinais, apontando-se as semelhanças e diferenças entre as duas línguas.

Concordo com as autoras: é fundamental dar atenção ao que o ensino da L2 requer. Em minha prática diária como professora de surdos, tenho visto os surdos sinalizarem, por um lado, o seu desejo de manterem suas escolas de surdos, mas, por outro, demonstrarem sua insatisfação, evidenciando que não necessitam de conteúdo reduzido e manifestando desejo de rupturas com a infantilização a que muitas vezes são submetidos pelo fato de serem surdos.

Talvez seja prematuro afirmar, mas parece que o que temos visto é uma escola que por razões externas a ela não consegue direcionar suas escolhas, e por isso as decisões sobre suas práticas ficam fragilizadas. Contraditoriamente, na maioria dos encontros pedagógicos que partilho como professora da escola de surdos, junto com meus colegas professores de escolas de surdos, são pontuadas questões importantes vinculadas às pesquisas dos Estudos Surdos em Educação. Por outro lado, são esses mesmos professores que celebram com a militância surda questões comuns e que, por diversas razões— entre elas, as instabilidades que permeiam a educação de modo geral na contemporaneidade—, não estão conseguindo avançar em suas práticas.

Mesmo que haja o reconhecimento dos avanços na educação de surdos, as escolhas que precisamos fazer são hoje o maior desafio que os professores surdos e professores usuários da língua oral enfrentam nas escolas de surdos. Diria que o desafio vai além das escolhas: está nas atitudes necessárias a todos nós, que somos parte dessa rede, para romper com o padrão de exclusão na educação de surdos. Se, por um lado, as escolas proclamam compromisso com a comunidade surda e sua luta e, de certa forma, interagem com as interlocuções da academia sobre o que as pesquisas fundadas nos Estudos Surdos em Educação têm apontado, até mesmo porque, em muitos momentos, participam de processos de formação que envolvem essas mesmas pesquisas, por outro lado, precisamos avaliar o que tem impedindo a

escola de apropriar-se dos recursos disponíveis. Enfim, essas são questões que precisamos discutir e que, de algum modo, estão imbricadas nesta pesquisa.

No capítulo seguinte, apresento o cenário propriamente dito da pesquisa, quando volto ao problema anunciado, ou seja, retomo a pergunta de pesquisa: o que podemos entender por escola bilíngue, olhando para as experiências com as três escolas participantes desta pesquisa?

Minha finalidade é dar sentido à metáfora do mosaico da escola, relacionando os muitos cacos e fragmentos vividos nessas escolas, os quais servem para marcar a história surda contemporânea, e a forte influência desses tempos e espaços na educação de surdos. Como já disse, sou movida pelo sentido e pela importância da interação na vida. Acredito, portanto, que ao trazer esse contexto é possível produzir significados para fazermos reflexões sobre o que está colocado nas escolas como Educação Bilíngue de Surdos.

Vi nessas reflexões fôlego para pensar sobre a escola de surdos. A sociedade em que vivemos traz a reflexão da complexidade da educação de modo geral, o que por si só, dá a dimensão do desafio de refletirmos sobre as especificidades da escola bilíngue. Ao assumir o conceito de escola no qual transito, vejo a possibilidade de manusear as partes, os fragmentos, as peças da arte do mosaico deste trabalho. Tal condição deu-me foco para pensar que, antes de ser uma escola de surdos, a instituição que abriga os alunos surdos é uma escola e, por isso, também está imbricada na problemática que envolve a educação como um todo na contemporaneidade.

3 ENCAIXES TEÓRICOS-METODOLÓGICOS

Esta tese foi concebida com o compromisso de investigar como se dá a educação bilíngue em três escolas de surdos pesquisadas. A relevância da temática da educação bilíngue de surdos está relacionada à produtividade e necessidade de pesquisa e discussão. Tal fato foi evidenciado quando apresentei as considerações que perpassam o pano de fundo deste estudo. A sua evidente fertilidade, vale ressaltar, é proporcionada, como já mencionei neste texto, pelo momento histórico que estamos vivendo nas escolas de surdos e na educação em geral.

A educação bilíngue, como mostrei, tem ampla circulação em diversos espaços e, por isso, produz muitos dos discursos a que “assistimos” sobre a proposta de implantação das escolas bilíngues pelo Brasil. Tais discursos circulam tanto nos espaços escolares e acadêmicos, quanto nos movimentos de lutas políticas dos surdos e em algumas das políticas educacionais do MEC. Essas políticas, por sua vez, são amparadas pelos marcos legais que fazem menção à educação bilíngue de surdos, o que dá a dimensão e importância da rede que se constitui em prol da educação bilíngue de surdos.

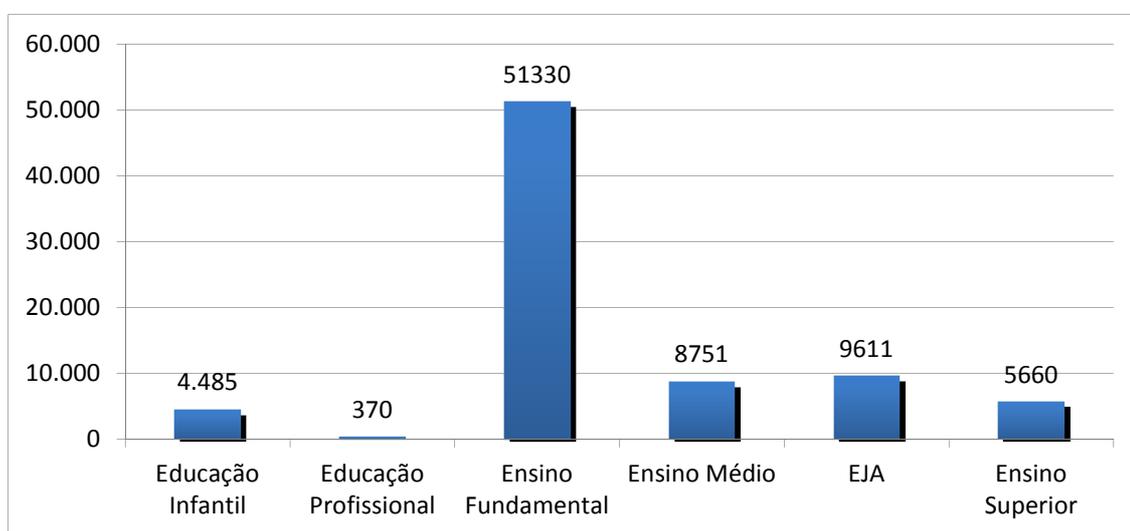
Os documentos legais recentemente foram sistematizados e estão representados no Relatório do Grupo de Trabalho de diversas universidades e dos representantes do movimento político dos surdos do Brasil, designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº91/2013 do MEC/SECADI, que contêm subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa no Brasil. Esse documento, assim como outros em favor das políticas linguísticas que são demandas surdas, é pautado principalmente no Decreto 5.626/2005, reafirmado pelo Decreto 7.611/2011, o qual dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

O mais recente documento relacionado à legislação sobre educação bilíngue dos surdos entrou em vigor enquanto esta tese estava sendo produzida e está atrelado ao Estatuto da Pessoa com Deficiência, recentemente sancionado pela Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Esta lei institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, reiterando o já dito no Decreto 5626/2005 sobre a oferta de educação bilíngue de surdos. A “Lei da Inclusão” é mais um documento legal que reafirma o decreto da Libras. Enfim, são vários os argumentos legais que evocam a educação bilíngue nos últimos tempos. Muitos, como já foi apontado neste texto, certamente em

resposta às demandas dos movimentos dos surdos e dos movimentos políticos das pessoas com deficiências, reafirmando o lema das pessoas com deficiências: “Nada sobre nós sem nós”.

Conforme o último censo brasileiro do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), nos dados oficiais do Censo de 2010, o panorama mais geral das pessoas com deficiências indica que 45.606.048 de brasileiros, 23,9% da população total, têm algum tipo de deficiência – visual, auditiva, motora e mental ou intelectual. Segundo o mesmo Censo, em relação aos surdos, o Brasil tem aproximadamente um total de 5,7 milhões de pessoas com algum tipo de surdez, o que se reflete nos dados da educação, traduzidos pelo Censo Escolar (INEP, 2012), que mostra, na educação básica, um total de 74.547 alunos surdos; na educação infantil, são 4.485 alunos; na educação profissional, há 370; no Ensino Fundamental, são 51.330 alunos; no Ensino Médio, verificam-se 8.751 alunos; e, na EJA, chegamos a 9.611 alunos. De acordo com o Censo da Educação Superior (INEP, 2011), há um total de 5.660 estudantes com surdez matriculados em cursos superiores no Brasil.

Gráfico 1 - Alunos surdos por níveis de escolarização (Dados do Censo Escolar 2012 e Censo Superior 2011)



Fonte: Elaborado pela autora.

Esse panorama indica que cada vez mais os surdos constituem um contingente significativo de alunos com acesso à educação básica e, principalmente, com acesso ao Ensino Superior. Se, por um lado, devemos celebrar essa condição de acesso dos

surdos à escola, por outro, devemos estar atentos para garantir as condições de escolarização desses sujeitos na educação bilíngue.

Os dados evidenciados no Gráfico 1 indicam convergência com os dados do relatório da pesquisa realizada pelo GIPES, “A Educação dos Surdos no Rio Grande do Sul”. Segundo o relatório de pesquisa, no Rio Grande do Sul, “foram encontrados um total de 994 surdos matriculados em 27 escolas (20 Municipais, 3 Estaduais e 4 Particulares) distribuídas em dez municípios”, sendo em número significativo as matrículas no Ensino Fundamental em escolas inclusivas. (LOPES et al., 2009, p.25). Em relação às matrículas de surdos em escolas de surdos, os dados que constatei nas escolas de surdos pesquisadas indicam uma notável diminuição e, em alguns casos, ausência de matrículas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esses dados estão detalhados na sequência deste capítulo e foram significados no modo como fui construindo a pesquisa e apresentando o cenário em que ela se desenvolveu nas três escolas públicas de surdos.

3.1 A CONSTRUÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Esta pesquisa, como já vem sendo comentado, efetivamente aconteceu em escolas públicas de surdos, onde foram feitas observações nas salas de aulas com anos iniciais do Ensino Fundamental. A escolha de turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental deu-se a partir da proposta a que esta pesquisa está atrelada – uma pesquisa guarda-chuva: *Educação Bilíngue para Surdos: Língua portuguesa e Libras nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de 9 anos*. Nesse contexto, atendendo ao objetivo desta tese, busquei verificar o que estava acontecendo naquelas turmas de anos iniciais do Ensino Fundamental, como objetivo de compreender a escola bilíngue a partir da experiência com as três escolas de surdos pesquisadas.

Para ancorar minhas suspeitas sobre o que efetivamente acontecia nessas escolas de surdos em prol da educação bilíngue de surdos, busquei fundamentação numa perspectiva que assume que as verdades são produzidas culturalmente. Tive o cuidado de colocar sob suspeita os discursos que circulam sobre a escola bilíngue de forma naturalizada, ou seja, como uma solução definitiva e já dada nas escolas. Para Lopes (1998, p. 105), “muitas questões são relevantes quando se trabalha a partir de uma ótica onde não se tem compromissos com verdades”. Isso significa dizer que meu compromisso em problematizar tal tema não teve por objetivo desvendar uma verdade

absoluta sobre a qual a escola bilíngue de surdos esteja ancorada, tampouco pretendi responder com respostas que se colocam como “solução” para os problemas que a temática demanda. Dito isso, assumo que não tenho crenças sobre as verdades que tais discursos produzem. Ao contrário: o que me interessou nesta pesquisa foi problematizar justamente aquilo que está dado no discurso da educação bilíngue nas escolas, com a intenção de criar outras reflexões sobre o tema e, dessa forma, contribuir com a produção do conhecimento. Nesse sentido, penso que as reflexões que fiz poderão ser úteis para que outras pesquisas e novas reflexões possam ser feitas. Em outras palavras, este estudo não tem um fim em si mesmo.

Como já apontei anteriormente neste texto, as problematizações que fiz remetem-me à vivência com as escolas de surdos como professora. Em diferentes momentos, pude vivenciar transições de modelos nas escolas de surdos, como no período em que ingressei na escola de surdos, quando a educação de surdos se encontrava em pleno processo de discursos da transição legal da escola especial para a escola de surdos. Observei neste estudo que, em outra medida, estamos vivenciando novos movimentos na escola de surdos, agora como escola bilíngue. Meu olhar de professora está marcado pelos discursos produzidos na escola em relação à educação e à escola de surdos, mas posso afirmar que minha condição de suspeitar desses discursos acompanha meu crescimento e trajetória acadêmica. Nos últimos tempos, pude fazer rupturas com a professora e com a militante. Confesso que esses papéis assumidos, num primeiro momento, interferiram no processo de construção da tese, principalmente no início da pesquisa. Por isso, posso afirmar que foram principalmente as inquietações acadêmicas que produziram efeitos em minha trajetória como professora e militante e me instigaram a refletir com outro olhar sobre a proliferação dos discursos sobre a implementação das escolas bilíngues, indo além do desejo de professora e militante. Ao longo da construção da tese, foi necessário abandonar a paixão de militante ao longo dos anos no movimento da comunidade surda, para assumir, por outro lado, a identidade de pesquisadora empenhada em problematizar tal temática, já que me questionava sobre os dados obtidos nas escolas envolvidas na pesquisa.

Com minha atenção voltada às escolas como pesquisadora, passei a questionar-me também sobre as influências das condições da educação de modo geral nessas escolas, o que implica pensar além dos elementos linguísticos e culturais que devem possuir as escolas para serem consideradas bilíngues. Perguntava-me sobre o que

influenciava o projeto de educação bilíngue das escolas, indo muito além dos já ditos marcadores visuais que devem estar presentes nos planos de trabalho que elas deveriam ter. Além disso, ao remeter-me à condição bimodal, bilíngue e bicultural da educação de surdos, deparei-me com a complexidade dessa questão nas escolas e como a L1 e L2 se evidenciam nas práticas escolares. Enfim, problematizar a educação bilíngue nas escolas de surdos exigiu um esforço para contemplar minimamente alguns aspectos dessa complexa temática.

É nesse sentido que resgato a ideia do mosaico que pretendi montar: a escola de surdos na dimensão de escola bilíngue. Construí os objetivos específicos desta pesquisa ao aprofundar meus questionamentos com a intenção de compreender o aqui e o agora das escolas pesquisadas, olhando para esses ambientes, empenhada em compreender o que temos de educação bilíngue nas referidas instituições.

Diante desse retrospecto, é possível evidenciar a natureza deste estudo como uma pesquisa qualitativa, ou seja, esta tese insere-se numa abordagem interpretativista, em que meu olhar e, de certa maneira, minhas subjetividades constroem saberes sobre o que está acontecendo nos contextos pedagógicos considerados. Os dados, portanto, não preexistem ao estudo; ao contrário, foram gerados na interação entre a pesquisadora e as escolas pesquisadas. Isso exigiu da pesquisadora e do grupo de pesquisa envolvido muito mais do que coletar dados. Nossa presença nas escolas implicou interações que permitiram um envolvimento maior com os alunos, a ponto de conhecer, mesmo que minimamente, suas realidades e vivências.

Devemos levar em consideração que a presença do pesquisador sempre terá interferências no processo que está acontecendo no “aqui e agora”. Pelo modo como a pesquisa foi conduzida, posso afirmar que não se trata de uma pesquisa que utiliza uma metodologia etnográfica, como já mencionei, mas de uma abordagem que enuncia uma inspiração numa visão êmica de perspectiva etnográfica¹. (ALMEIDA, 2009; SILVERMAN, 2009). Portanto, este estudo não utilizou uma metodologia etnográfica no sentido que a metodologia enuncia, mas considerando as questões de orientação culturalista que envolvem o contexto; pautou-se em fatores fundamentais para que a pesquisa acontecesse, por isso, a escolha da compreensão da importância de valer-se da visão de perspectiva êmica, mesmo que a escolha fosse não

¹ Abordagem metodológica utilizada principalmente em estudos antropológicos.

contemplar os métodos que uma pesquisa etnográfica exige. A inspiração na visãoêmica, levando em conta o contexto cultural em que a pesquisa está inserida, permitiu-me interpretar os comportamentos do que estava acontecendo durante as observações em sala de aula, considerando as particularidades do grupo cultural em que a pesquisa se insere. Embora, como pesquisadora, estivesse “inserida”, se é que é possível considerar assim minha vivência nos ambientes culturais que envolveram a pesquisa, o que estava acontecendo em distintos momentos de sala de aula e nas práticas escolares que foram observadas não poderia ser previsto de forma alguma.

Ao assumir que a pesquisa esteve inserida num contexto de inspiração etnográfica e que não se trata de forma alguma de uma pesquisa etnográfica propriamente dita, assumi também a compreensão de que seria impossível dizer daquilo que poderia estar acontecendo nas aulas observadas e nas práticas pesquisadas sem considerar as subjetividades envolvidas nesses processos. O que fiz foi ter o cuidado de ser fiel às anotações e aos materiais coletados em campo, tendo o critério de rever e reler tais escritos e imagens, valorizando e fortalecendo a importância do contexto cultural no qual a pesquisa está inserida e tendo cautela para que as subjetividades das identidades de “especialista”, professora e militante não interferissem nos resultados da pesquisa.

Sendo assim, fiz escolhas e compreendi o quanto as subjetividades atravessam um estudo de natureza qualitativa, que se valeu da bricolagem das articulações teóricas e metodológicas. Isso se refletiu na fase de coleta e de geração de dados, que envolveu a combinação de procedimentos e instrumentos. Para fazer as observações nas escolas, necessitei de gravações em vídeos, pela natureza da linguagem que circula naqueles espaços, e ainda de registros de imagens e até mesmo algumas gravações em áudio para conferir e produzir os dados da pesquisa. Tal articulação deu-se em virtude das especificidades linguísticas e culturais das escolas pesquisadas, pois professores e alunos utilizam preferencialmente a língua de sinais na comunicação, o que por si só já impossibilita ao pesquisador fazer apenas anotações das observações e, em alguns casos, tais registros dificultam a observação do olhar preciso. Nesse sentido, os registros em vídeo complementam as observações registradas. Os recursos em áudio foram considerados para o registro das possíveis falas orais das professoras ou de alunos que complementassem as observações, pois o pesquisador deve ser instigado também pelos “detalhes” do que as pessoas fazem (SILVERMAN, 2009).

A observação, nesse caso, implica principalmente a presença do olhar, o que não inviabiliza outros recursos adotados nesta pesquisa. A combinação dos procedimentos teve por finalidade abranger a maior quantidade de informações para a geração dos dados, já que, nos ambientes culturais visuais, a informação visual prevalece sobre a informação auditiva.

Como indica Silverman (2009), o pesquisador deve ser rigoroso com os dados coletados. Procurei ter o cuidado de, logo após as observações, proceder à escrita dos relatórios das observações e rever as gravações acompanhando as anotações do diário. Dessa forma, foi sendo criado o banco de dados desta pesquisa, que também é constituído de relatórios² que integram a pesquisa maior. Meu olhar para esses relatórios focou-se em compreender o que estava acontecendo nas escolas, considerando as subjetividades que ali se encontravam, principalmente por terem interferências da escrita das estagiárias de pesquisa, no caso dos relatórios utilizados, que faziam parte do acervo do projeto de pesquisa do Grupo, obviamente construídos na pesquisa das três escolas.

Tais materiais também foram importantes para analisar em que medida as práticas que pude observar nesses documentos enunciavam ou não a existência de práticas pedagógicas que enunciassem o exercício de educação bilíngue nas escolas de surdos pesquisadas.

Quando digo que a construção deste estudo foi amparada pela metáfora do mosaico, refiro-me também às diferentes articulações que precisei fazer e que foram úteis para a organização metodológica, além de produzirem sentidos para as articulações teóricas consideradas pertinentes neste estudo. Como já foi evidenciado ao longo da tese, tal mosaico teórico-metodológico foi possível com o apoio de autores que compreendem que a Linguística Aplicada é um campo de estudos que fala com múltiplas vozes, permitindo que a pesquisa se caracterize como uma pesquisa interdisciplinar. (KRAMSCH, 2000; MOITA LOPES, 2006; ROJO, 2006).

Com essas lentes, pude construir, como anunciado no Capítulo 2, seção 2.1, articulações das perspectivas teóricas que fiz no campo da Linguística Aplicada, com autores como Branca Falabella Fabrício, Luiz Paulo da Moita Lopes e Marilda do Couto Cavalcanti, entre outros. Do campo dos Estudos Surdos em Educação, numa perspectiva pós-estruturalista, amparei-me em autores como Carlos Skliar, Gládis

² Os relatórios de observações das três escolas da pesquisa são compartilhados entre a pesquisa guarda-chuva e esta tese, e os dados são analisados observando-se os objetivos de cada estudo.

Perlin, Karin Strobel, Lodenir Becker Karnopp e Maura Corcini Lopes. As pesquisadoras Maria Cristina da Cunha Pereira e Sueli de Fátima Fernandes têm contribuído com estudos em ambas as frentes. Para definir a concepção de linguagem e o caráter cultural do estudo, recorri a autores e filósofos, como Alfredo Veiga-Neto, Jorge Larrosa, Homi K. Bhabha, Michel Foucault e Zygmunt Bauman, numa perspectiva de caráter pós-estruturalista.

Ressalto neste estudo a importância das articulações feitas entre os campos da Linguística Aplicada e o campo dos Estudos Surdos em Educação, fortemente marcados por pesquisas que definem os surdos culturalmente.

A expressão *Estudos Surdos* foi definida neste estudo a partir de Lopes (2007). A pesquisadora menciona que tal campo surgiu no Brasil a partir de uma tentativa de tradução dos chamados *deaf studies*, nos anos 90, realizados por pesquisadores de outros países, principalmente nos Estados Unidos. Tais estudos são definidos pela autora, em especial a partir da orientação culturalista em que eles se inserem. A orientação culturalista é a principal marca que define os Estudos Surdos em Educação.

Embora para muitos a expressão “Estudos Surdos” possa parecer incômoda ou até estranha, para aqueles que divulgam e produzem esses estudos segundo uma orientação culturalista, essa expressão é uma forma de marcar uma posição política e epistemológica. Os estudos que têm os sujeitos surdos em seu centro partem da compreensão da surdez como uma diferença que agrega, gera e alimenta tanto relações com outros surdos quanto tensões e diferenciações inventadas no interior do próprio grupo. Trata-se de uma diferença que não procura dizer quem é o surdo, como ele deve fazer para desenvolver a identidade surda, como ele deve fazer para aprender etc., mas que quer - na combinação entre as diferentes perspectivas teóricas que possibilitam pensar quaisquer relações a partir da centralidade da cultura – problematizar a surdez como uma marca que inclui alguns sujeitos e exclui outros, que determina algumas condições de vida e de comunicação e que, principalmente, determina formas de organização de vida em um dado grupo cujas formas de estar e de se relacionar com o outro são compartilhadas. (LOPES, 2007, p. 24).

Embora longa, a citação da autora é produtiva, pois permitiu situar a concepção na qual se insere este estudo: em primeiro lugar, volta-se às concepções culturalistas sobre os surdos, a surdez e a escola de surdos. A autora e outros autores engajados em tal concepção entendem que se trata de um campo com múltiplos olhares na educação sobre questões comunitárias, culturais, identitárias e políticas. Nessa concepção, surdez toma outra conotação e passa a funcionar como uma marca primordial que une os surdos – como diz a autora, um aspecto material que determina

seus modos de vida. Os modos de vida dos surdos, nessa perspectiva, ganham lugar de destaque, em detrimento de outros saberes sobre eles.

Isso não quer dizer que haja uma homogeneização entre os surdos marcada pela surdez; ao contrário, esse é um elemento que une e que, por essa razão, marca a diferença da experiência de viver e ser surdo entre os surdos. Nesse sentido, Lopes (2007) compartilha com Skliar (1998) a concepção em que se inserem os Estudos Surdos.

Estudos Surdos em Educação podem ser pensados como um território de investigação educacional e de proposições políticas que, através de um conjunto de concepções linguísticas, culturais, comunitárias e de identidades, definem uma particular aproximação – e não uma apropriação – com o conhecimento e com os discursos sobre a surdez e sobre o mundo dos surdos. (SKLIAR, 1998, p. 29).

Entender o Campo dos Estudos Surdos em Educação no sentido dado pela autora e por Skliar (1998) obriga-nos a refletirmos sobre as implicações que a materialidade da surdez traz para a vida surda, entre os surdos e compartilhada linguisticamente pela experiência cultural.

Como já mencionei, priorizei nesta tese a centralidade da cultura, foco que me permitiu olhar para os sujeitos desta pesquisa pelo viés da interdisciplinaridade, o que contempla a metáfora dos mosaicos. Esse olhar conduziu-me ao objetivo desta tese de compreender a educação bilíngue de surdos a partir da observação das práticas em salas de aula do Ensino Fundamental das escolas de surdos, procurando entender o que estava acontecendo naquelas salas de aulas e nas práticas que aconteciam ali.

À medida que, no próximo subtítulo, trago um panorama das escolas participantes da pesquisa, vou dando a conhecer as suas estruturas e os panoramas político-pedagógicos que elas se propõem enquanto escolas de surdos, para então descrever as ações desenvolvidas nesses espaços escolares.

3.2 O CENÁRIO DO ESTUDO

Esta pesquisa, como já explicitado, foi desenvolvida paralelamente em três escolas públicas de surdos situadas em dois municípios gaúchos. A escolha das escolas deu-se pela proximidade em termos de localização e acesso e a partir das parcerias estabelecidas previamente com a equipe de pesquisa.

Trata-se de escolas públicas que, para fins de identificação, foram denominadas como Escola 1, Escola 2 e Escola 3, a fim de garantir a privacidade dos envolvidos. A pesquisa teve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Unisinos, conforme Resolução n. 179/2013. Professores e funcionários das escolas, assim como pais ou responsáveis pelos alunos, concordaram com a pesquisa e assinaram Termos de Consentimento Livre e Esclarecido para autorização de participação na pesquisa, os quais se encontram arquivados no acervo do projeto de pesquisa na Unisinos.

Na sequência do texto, dou a conhecer cada um desses espaços pesquisados, apresentando o perfil de cada uma das escolas, já que se encontram organizadas em diferentes instâncias de gestão pública: duas delas são escolas públicas estaduais, e uma delas é uma escola pública municipal.

3.2.1 A Escola 1

A Escola 1 é uma instituição pública estadual especial para surdos localizada em Porto Alegre. É a única escola para surdos da sua coordenadoria de educação que atua também com Ensino Médio. Desde 2010, essa escola integra o Plano de Expansão de Oferta de Vagas do Ensino Médio da Rede Pública Estadual, atuando paralelamente com Ensino Fundamental e médio para alunos surdos. Por isso, diferentemente das outras escolas da pesquisa, atende à demanda do Ensino Médio reprimida de alunos surdos em sua região.

A escola atualmente oferece Ensino Fundamental de oito anos de duração. Embora não conste na proposta pedagógica, a organização escolar, por informação da direção da escola, já foi extinta em 2014, com a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, que está substituindo gradualmente a antiga organização escolar de séries. A instituição conta ainda com os três anos completos do Ensino Médio já implementados.

Em relação aos números de matrículas, a última informação da escola foi de que, em 2015, teve um total de 100 alunos matriculados. Destes, 12 alunos estão matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). A divisão dessas matrículas do Ensino Fundamental está organizada da seguinte forma: o 1º ano não tem alunos matriculados; o 2º ano tem um aluno matriculado; o 3º ano tem dois alunos matriculados; o 4º ano tem três alunos; e o 5º ano conta com seis alunos, totalizando apenas 12 alunos matriculados nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Os anos

finais do Ensino Fundamental (6º, 7º e 8º ano), conforme informou a escola, teve em 2015 um total de 32 alunos matriculados. O restante das matrículas (56 alunos) está alocado no Ensino Médio.

O panorama das matrículas em 2014, na Escola 1, tinha o total de 97 alunos matriculados. Destes, 51 alunos estavam distribuídos no Ensino Fundamental, e 39 estavam alocados no Ensino Médio. No 1º ano, havia dois alunos; no 2º ano, a escola continuava sem ter alunos matriculados; em relação ao 3º ano, a turma contava com três alunos matriculados; no 4º ano, havia cinco alunos matriculados; e o 5º ano contava com seis alunos.

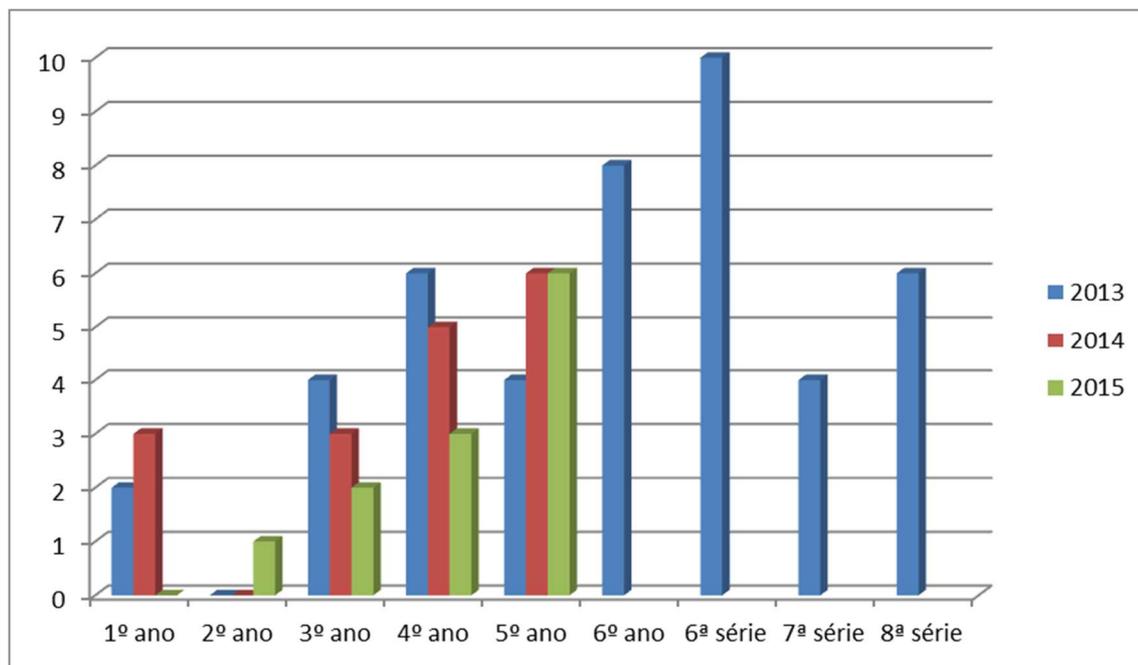
O panorama das matrículas do Ensino Fundamental nos anos iniciais do Ensino Fundamental durante o período em que a pesquisa iniciou na escola, em 2013, era de 85 matriculados: no Ensino Fundamental, havia 44 alunos. Esses alunos estavam alocados da seguinte forma: 1º ano com dois alunos; no 2º ano, não havia alunos; o 3º ano tinha quatro alunos; o 4º ano estava com seis alunos; o 5º ano tinha quatro; e 6º ano tinha oito alunos. Nas séries que ainda não estavam extintas, havia 10 alunos na 6ª série, quatro alunos na 7ª série e seis alunos na 8ª série.

Como mencionei no início da tese, esses dados sobre as escolas pesquisadas são sustentados nos resultados apresentados no relatório de pesquisa que o GIPES desenvolveu no Rio Grande do Sul.

Na pesquisa realizada pelo GIPES, em sua primeira fase, foi possível levantar 76 municípios com alunos surdos matriculados nas escolas. 248 escolas atendem tais alunos, sendo que a grande concentração de alunos está nas escolas públicas municipais e, nesta ordem, estaduais. Nas 94 escolas estaduais estão a matrícula de 38% dos alunos surdos, nas 132 escolas municipais estão as matrículas de 53% dos escolares surdos, sendo que 9% das matrículas encontram-se em instituições particulares. Vale salientar que do total de 248 escolas que possuem alunos surdos matriculados, 77% trabalham com a modalidade de inclusão. Apenas 5% das escolas são de surdos e 19% possuem classe especial para o trabalho com os alunos. (LOPES et al., 2009, p. 7).

Para dar uma visão clara desse panorama, o gráfico abaixo ilustra o número de matrículas nas escolas pesquisadas. O gráfico apresenta a baixíssima representação de matrículas nas séries iniciais do Ensino Fundamental, principalmente em relação ao 1º e 2º anos, dado que aparece nessa e nas outras escolas pesquisadas.

Gráfico 2 - Dados referentes às matrículas e às turmas de 2013 a 2015 na Escola 1



Fonte: Elaborado pela autora.

É interessante observar que, nessa escola, a diferença no número de aumento de matrículas informado pela escola em 2015 está muito mais relacionada ao ingresso de novos alunos no Ensino Médio, tanto por matrículas novas como pela passagem dos alunos do Ensino Fundamental para o Ensino Médio. Com isso, é possível confirmar também que nessa escola se apresenta uma redução de matrículas no Ensino Fundamental, embora no quadro geral haja um crescimento de matrículas.

A Escola 1 pertence à rede estadual de educação, e, por isso, o Ensino Fundamental é organizado por anos. Em relação ao perfil dos profissionais que atendem esses alunos, a escola informou que os considera bilíngues, pois, segundo ela, são usuários da língua portuguesa e da Libras. Apesar disso, informa que apenas quatro desses professores têm Prolibras (Exame Nacional para Certificação de Proficiência no uso e no ensino de Libras).

A grande maioria dos professores da escola informou que conheceu a Libras em cursos de extensão, com exceção de uma professora, que também atua como intérprete de Libras e de duas professoras surdas (que estão entre os professores certificados pelo Prolibras informados pela escola). Em grande parte dos casos, como informou a direção, os professores que iniciam a docência na escola não sabem comunicar-se em língua de sinais. Muitos professores que estão atualmente na escola aprenderam a língua de sinais na própria escola, em contato com os alunos, e ainda

hoje essa prática prevalece. No período em que a pesquisa estava acontecendo, uma professora foi enviada pela SEDUC para trabalhar na escola. Essa professora, curiosamente, só havia tido contato com a língua de sinais em uma disciplina durante sua formação no curso de Pedagogia. Note-se que, historicamente, na realidade do nosso estado, a aproximação dos profissionais com a educação de surdos, de modo geral, acontece como nesse exemplo. Um grande número dos profissionais que hoje se encontram na educação de surdos, com algumas exceções, iniciou sua trajetória profissional entre os surdos com um conhecimento mínimo de língua de sinais.

Em relação ao corpo docente da escola, este era composto, até 2014, de 20 professores, todos com formação nas disciplinas com que atuam na escola. Porém, nem todos possuíam formação específica em educação de surdos e/ou em Libras, como mencionado: alguns possuíam apenas cursos de pequena duração em Libras e/ou cursos de capacitação, e a grande maioria dos professores da escola tinha formação nos cursos de graduação em Pedagogia, com formação em Educação Especial.

A equipe diretiva e pedagógica da escola, na época, era composta pela diretora, graduada em Letras, com capacitação (curso de extensão) em educação de surdos. Havia outras professoras: uma atuava como coordenadora, e outra como supervisora; uma é professora surda, licenciada em Pedagogia e Letras - Libras, e a outra é uma professora ouvinte com formação em Pedagogia.

No que se refere à estrutura física da escola, na época da pesquisa, era bastante precária. Embora fosse um prédio com mais de 1.000 metros quadrados, o espaço utilizado pela escola era bem restrito e bastante fragmentado, já que nem todos os ambientes das 10 salas de aula existentes se encontravam no mesmo nível.

O prédio, apesar de possuir três andares, dividia-se entre o espaço da escola e o de uma clínica pública. A estrutura física ocupada pela escola estava localizada no segundo piso e oferecia, além das salas de aula, uma biblioteca e uma sala de artes. No espaço do último piso do prédio, encontrava-se um ginásio para esportes e educação física. Tal espaço, por razões de falta de investimentos (situação crítica e histórica nessa instituição pública³) e por danos na infraestrutura, não podia ser

³ A situação crítica do espaço físico dessa instituição é bem pontual, pois, conforme destacou a direção da escola, trata-se de uma instituição que, na época da pesquisa, recém havia tido troca de mantenedora, e, pelo menos na última década, esteve na pauta da discussão entre as instituições (SEDUC e FUNDAÇÃO) a troca de mantenedora, o que possivelmente agravou os problemas estruturais e o sucateamento dos mobiliários existentes.

utilizado em muitos momentos. A escola também tinha um laboratório de informática com condições bastante precárias de uso, uma vez que os poucos computadores que se encontravam em funcionamento tinham limitações pela baixa capacidade dos equipamentos e pelas restrições para o uso da internet na época da pesquisa.

A escola também dispunha de um laboratório de química com recursos limitados, uma vez que a instalação de gás existente não permitia, na época, o uso dos equipamentos. Também havia uma sala de vídeo e uma cozinha para o preparo das refeições dos alunos. Havia um espaço com banheiro para professores e dois banheiros (com quatro sanitários em cada um) para uso dos alunos; porém, pelo mesmo motivo de escassez de recursos destinados à manutenção, apenas um dos sanitários dos banheiros de alunos e alunas estava em funcionamento.

A escola dispunha ainda de uma sala de professores e de refeitório. Na parte externa, encontrava-se a pracinha infantil, que, pela falta recorrente de estrutura e de manutenção durante o período em que as observações aconteceram na escola, não estava funcionando. Conforme a direção da escola, pelo menos nos últimos cinco anos a pracinha encontrava-se desativada por falta de manutenção.

Em relação à sua proposta pedagógica, a Escola 1, informou que o documento foi atualizado pela última vez no ano de 2011. Tal documento, em relação às questões culturais na escola, referia-se à “pedagogia da diferença” como eixo norteador do seu trabalho, limitando-se a dizer que a escola respeita tal pedagogia. Entretanto, o documento não especifica do que se trata tal pedagogia. Ainda segundo a proposta da escola, o uso da língua de sinais é a base para a interação na escola. Além da prioridade da língua de sinais, o documento faz menção ao respeito às diversidades culturais como prioridades da escola. A escola propõe-se, conforme seu documento na época da pesquisa, ao ensino voltado por uma abordagem denominada de socioantropológica e multicultural da surdez. Tais abordagens encontravam-se presentes no documento, embora não tenha sido possível observar a especificação dos aspectos dessa abordagem que influenciavam a proposta pedagógica. O mesmo documento reiterava que o aluno surdo é considerado na escola como um membro de uma comunidade cultural com características próprias, heterogênea e multifacetada, interagindo com as demais identidades culturais. Nesse processo, a escola mencionava que os educandos e educadores da escola se tornavam protagonistas na construção do conhecimento e comprometidos com a transformação social. O documento considerava, ainda, a Libras como a língua materna dos surdos e dizia

que essa língua é o elemento construtor de desenvolvimento cognitivo e de identidade surda a partir da interação, da troca e da identificação com seus pares.

A escola parecia entender que, com essa perspectiva, garantia o direito linguístico e a valorização da cultura surda quando se dizia bilíngue. Segundo o texto da proposta, tratava-se o bilinguismo como um direito daqueles que utilizam uma língua diferente da língua oficial de serem educados na sua própria língua. De acordo com o projeto político-pedagógico da Escola 1,

[...] o bilinguismo pressupõe a Língua de Sinais como ferramenta fundamental para o ensino de todas as disciplinas, recebendo este status de primeira língua, a qual deve ser adquirida num contexto comunicacional natural, onde os diferentes sujeitos e interfaces que estão inseridos no contexto e estrutura escolar também fazem parte desta educação bilíngue assumindo um papel importante na difusão da Língua de Sinais (PORTO ALEGRE, 2011).

Institucionalmente, a língua de sinais é considerada uma ferramenta no ensino, e o bilinguismo tem um papel de “difusão da língua de sinais”. A Escola 1, em relação à L2, mencionava no documento que a língua portuguesa escrita seria ensinada como língua estrangeira, requerendo, necessariamente, o uso de metodologias específicas para a aprendizagem de segunda língua, sem esquecer que essa aprendizagem iria ocorrer a partir da competência na primeira língua, ou seja, a Libras.

Como foi possível verificar, a escola traz, em seu projeto político-pedagógico, conceitos que são caros aos surdos e aos estudos acadêmicos nesse campo. Quando a escola fazia menção às discussões sobre educação bilíngue, dizia que os seus princípios eram a visão socioantropológica e que, por isso, priorizava as questões linguísticas e culturais das comunidades surdas, embora estivesse indefinida em seus planos a forma com pretendia contemplá-las.

O objetivo traçado pela Escola 1 para o Ensino Fundamental era “formar o cidadão”. Essa formação, segundo os critérios do documento, dependia do alcance das seguintes metas:

- I. o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo, através da LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais;
- II. a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III. o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV. o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (PORTO ALEGRE, 2011).

Vale chamar atenção para o modo como a Libras é privilegiada no documento. A língua de sinais, como meio de os alunos surdos atingirem as metas propostas para a educação bilíngue, envolve, entre outras questões, o aprendizado da L2, que pressupõe o “domínio da leitura e da escrita” A proposta da escola, contudo, não especificava como esses alunos teriam acesso à língua de sinais. Tal preocupação e orientação merecem destaque, pois, na grande maioria dos casos, os alunos surdos chegam à escola sem conhecimento em língua de sinais ou até mesmo sem nunca terem tido contato com essa língua.

Lane (1992) faz menção à realidade existente em suas pesquisas. Apesar de os estudos de Lane serem da década de 1990, tal realidade em relação às condições que encontramos não é muito diferente nos dias de hoje, já que muitas das crianças que chegam às escolas de surdos ainda ingressam com orientações oralistas ou sem nunca terem tido contato com a língua de sinais – algumas pelo fato de terem sido encaminhadas para o implante coclear, outras porque suas famílias ouvintes desconhecem a existência da língua de sinais entre os surdos.

Os estudos linguísticos sobre a língua de sinais já confirmaram que ela é a língua ideal e língua própria para os surdos. A dificuldade em relação a essa língua muitas vezes estaria nas condições de acesso e exposição linguística a ela, principalmente se as crianças nascerem em famílias de ouvintes que não sabem da existência da língua de sinais. (FERNANDES, E., 2003; QUADROS, 1997; PEREIRA, 2015).

Na Escola 1⁴, assim como nas demais escolas observadas, as crianças são oriundas de famílias ouvintes, e, em todas essas escolas, havia crianças com implante coclear e com atendimento de orientação oralista. Embora tenha sido uma questão observada nas escolas, não coloco foco sobre essa temática, já que o objetivo desta pesquisa foi conhecer as condições para a educação bilíngue nessas escolas de surdos.

Na sequência, e com o objetivo de apresentar o perfil da segunda escola participante da pesquisa, descrevo os principais aspectos observados e informações disponibilizadas pela escola para o acervo desta pesquisa.

⁴ Justifico que os dados informativos da história da Escola 1 podem ter tido um diferencial de detalhes de informações em relação às demais escolas pelo fato de a pesquisadora ter uma relação de maior contato com essa escola, ou seja, pelo fato de ter acompanhado durante alguns anos a escola como professora. Nesse sentido, foi possível detalhar, também pela vivência na escola, as diferentes situações históricas que se desenrolaram nesses tempos e espaços escolares.

3.2.2 A Escola 2

A Escola 2 foi criada no ano de 1993 com o objetivo de atender alunos surdos do Ensino Fundamental e é a única instituição vinculada à sua coordenadoria de educação que atua exclusivamente na área da surdez. Por isso, naturalmente atende à demanda das regiões de seu entorno, que são o Vale dos Sinos, do Caí e do Paranhana. A escola oferece o Ensino Fundamental de oito anos de duração, que, segundo a direção, está se extinguindo gradativamente desde a implantação do Ensino Fundamental de nove anos.

A proposta apresentada pela escola mostrava em seu documento que seu objetivo maior é atender alunos surdos, oferecendo-lhes, como diz a direção da escola,

“[...] uma educação de qualidade, para que possam desenvolver sua cognição, suas potencialidades e sua cidadania, participando como indivíduos críticos e capazes da sociedade em que vivem”.

Todos os alunos da escola, na época da pesquisa, eram surdos com diferentes graus de surdez. Alguns alunos apresentavam outros comprometimentos associados, como deficiência visual, mental e física, paralisia cerebral, entre outras.

Segundo informações da direção, o número máximo e a idade mínima dos alunos para constituição de turmas na Educação Infantil seguem a legislação específica da Educação Inclusiva: Jardim, Níveis A e B, com atendimento máximo de seis alunos em cada turma. O ingresso se dá a partir de quatro anos no Nível A, e assim sucessivamente. No Ensino Fundamental, o número máximo permitido é dez alunos, e a idade mínima é de acordo com a Lei vigente. As turmas são compostas por poucos alunos, assim como ocorre nas demais escolas.

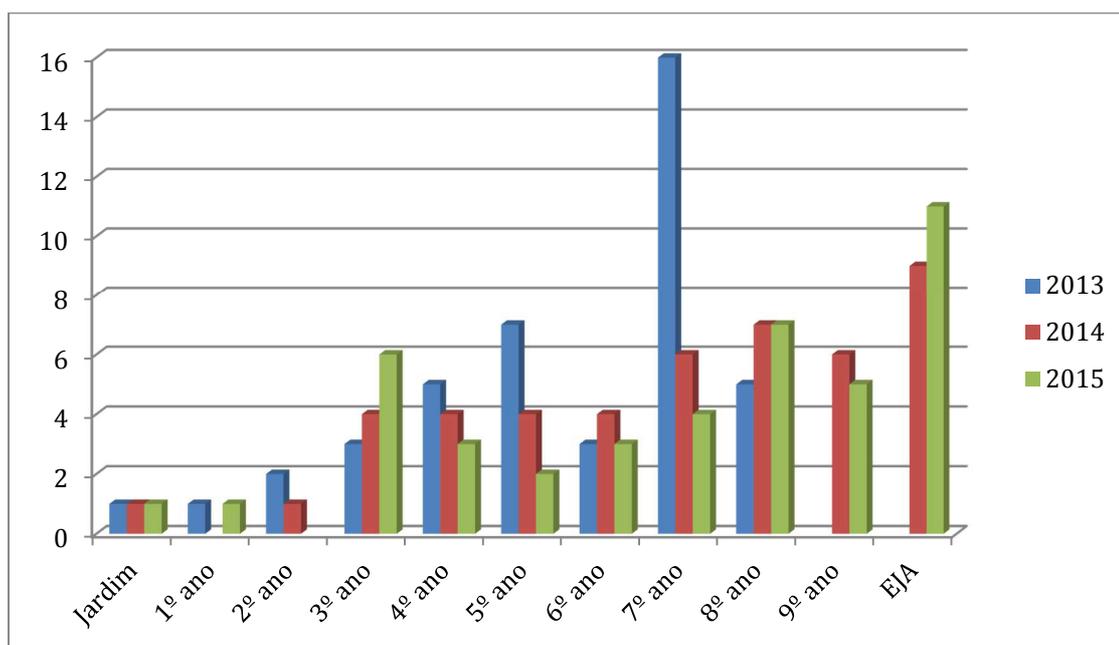
De acordo com os dados repassados pela direção, a escola organiza-se da seguinte forma: tem 15 professores distribuídos entre a Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Séries Finais. O Ensino Fundamental de nove anos aumenta gradativamente na escola, enquanto o Ensino Fundamental de oito anos vai se extinguindo.

Com o objetivo de ilustrar a quantidade de matrículas nas respectivas séries/ano, num cenário geral da Escola 2, o Gráfico 3 apresenta os números pesquisados na escola, por ocasião da pesquisa. É recorrente nessas escolas o baixo

número de matrículas no Ensino Fundamental, como já mencionei anteriormente na apresentação dos dados da Escola 1.

O Gráfico 3, que segue logo abaixo, traz os dados referentes às matrículas e às turmas de 2013 a 2015 na Escola 2 e apresenta um panorama geral das matrículas nessa escola nos anos que compreenderam o período em que se deu a pesquisa nesse espaço. Reitera-se o quadro que vem anunciando gradativamente a redução de matrículas no Ensino Fundamental e, em contrapartida, no caso da Escola 2, elevando o número de matrículas em EJA (séries finais do Ensino Fundamental).

Gráfico 3 - Dados referentes às matrículas e às turmas de 2013 a 2015 na Escola 2

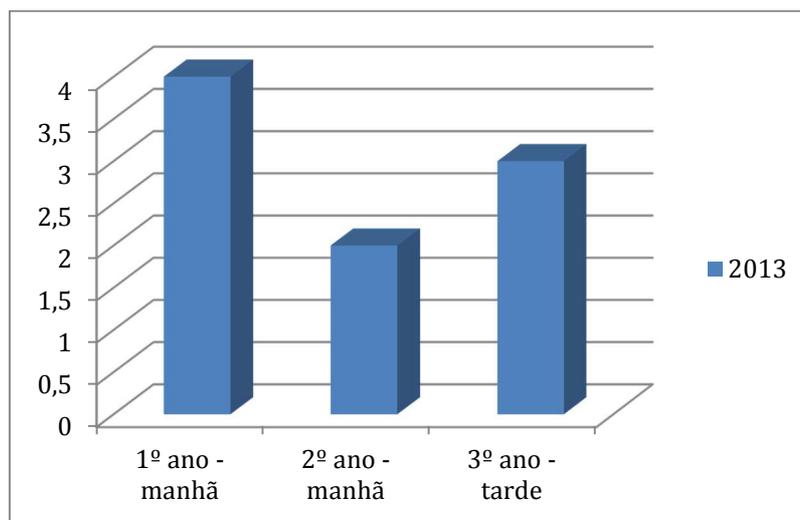


Fonte: Elaborado pela autora.

No ano de 2013, a escola teve 43 alunos matriculados: Jardim com um aluno; 1º ano com um aluno; 2º ano estava com dois alunos; 3º ano tinha três alunos; 4º ano com cinco alunos; 5º ano tinha sete alunos; 6º ano com três; 7ª série: Turma 71 com nove alunos e Turma 72 com sete alunos; a 8ª série tinha cinco alunos.

Já o Gráfico 4 representa apenas o número de matrículas dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Escola 2.

Gráfico 4 - Dados referentes às matrículas e às turmas de 2013

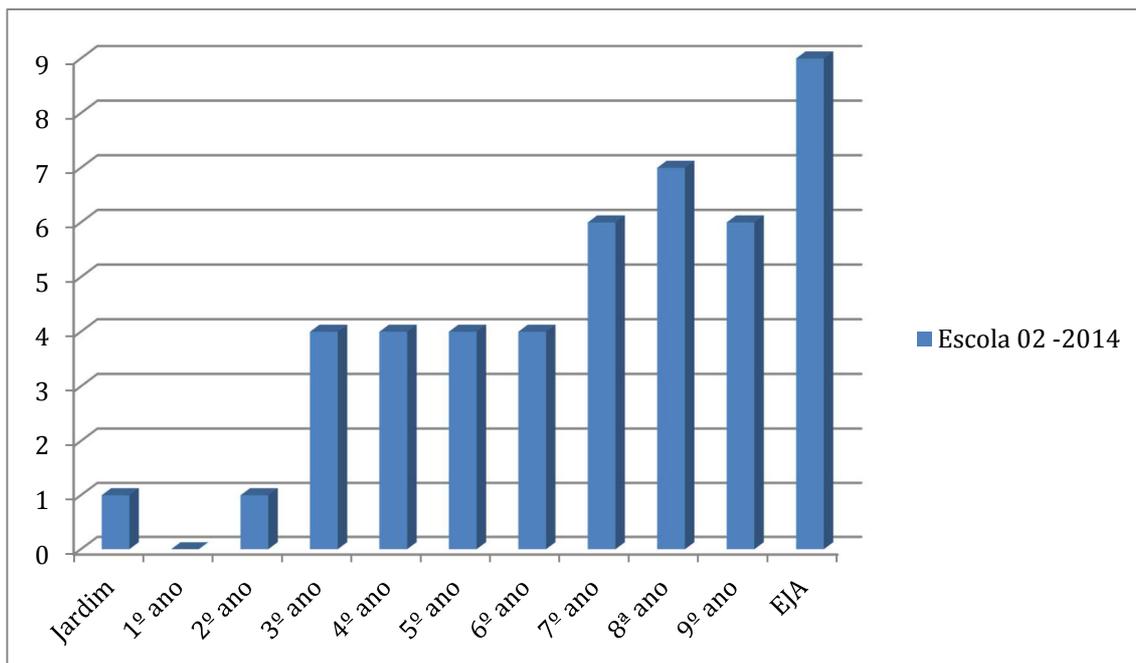


Fonte: Elaborado pela autora.

Em 2014, havia 46 alunos matriculados, distribuídos entre Educação Infantil e Ensino Fundamental da seguinte forma: no Jardim, manteve-se um aluno matriculado; o 1º ano não teve matrículas em 2014; no 2º ano, havia um aluno; no 3º ano, estavam quatro alunos; o 4º ano também tinha quatro alunos; no 5º ano, havia quatro alunos; no 6º ano também havia quatro alunos; o 7º ano tinha seis alunos; o 8º ano contava com sete alunos; o 9º teve seis alunos; e o EJA estava com nove alunos.

As turmas observadas na pesquisa em 2014 tinham, respectivamente, um aluno no 2º ano e quatro alunos no 3º ano. Isso representa um quadro de diminuição das matrículas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois, em 2014, não houve matrícula no 1º ano e o 2º ano, aparentemente, representa a turma do 1º ano de 2013. O Gráfico 5 representa os dados referentes às matrículas e às turmas de 2014 da Escola 2.

Gráfico 5 - Dados referentes às matrículas e às turmas de 2014



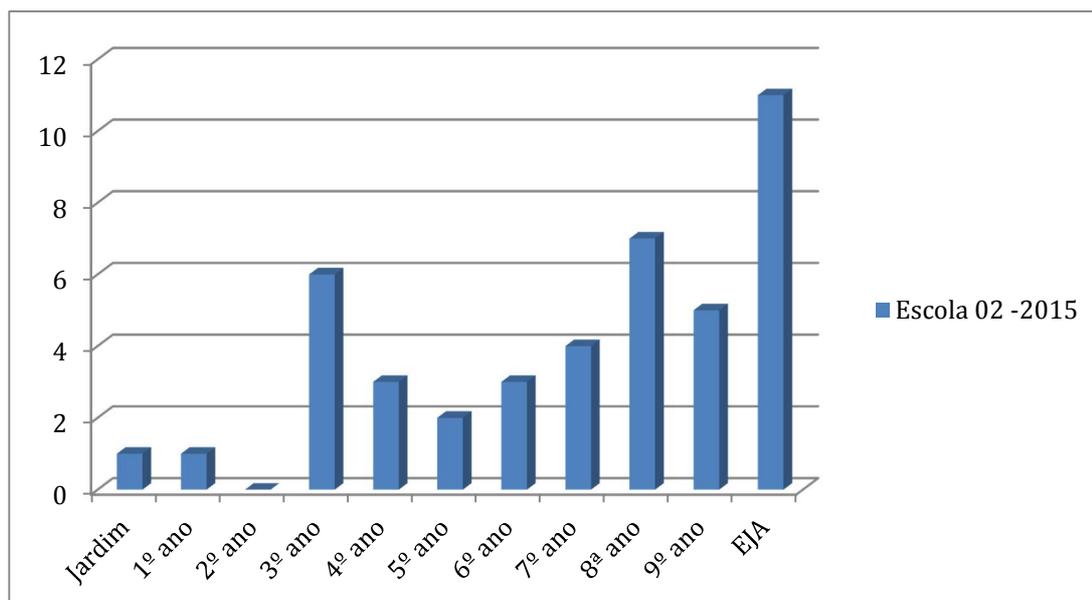
Fonte: Elaborado pela autora.

Em 2015, a escola informou que o número total de matrículas foi de 43, o que representou uma significativa diminuição de matrículas em relação ao ano anterior. No Jardim, manteve-se um aluno; no 1º ano, registrou-se matrícula de um aluno; no 2º ano, não houve matrículas; no 3º ano, estavam seis alunos; no 4º ano, havia três alunos; no 5º ano, eram dois alunos; o 6º ano tinha três alunos; no 7º ano, havia quatro alunos; no 8º ano, estavam sete alunos; no 9º ano, eram cinco alunos. Em relação ao EJA, a escola informou que, na Totalidade⁵ 1, tinha sete alunos matriculados e, na Totalidade 2, eram quatro alunos.

No Gráfico 6, abaixo, estão representadas as matrículas da Escola 2 no ano de 2015.

Gráfico 6 - Dados referentes às matrículas e às turmas de 2015

⁵ As Totalidades Iniciais correspondem aos anos iniciais do Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries; Ciclo A e parte do B), e as Totalidades Finais correspondem aos anos finais do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries; parte do ciclo B e Ciclo C).



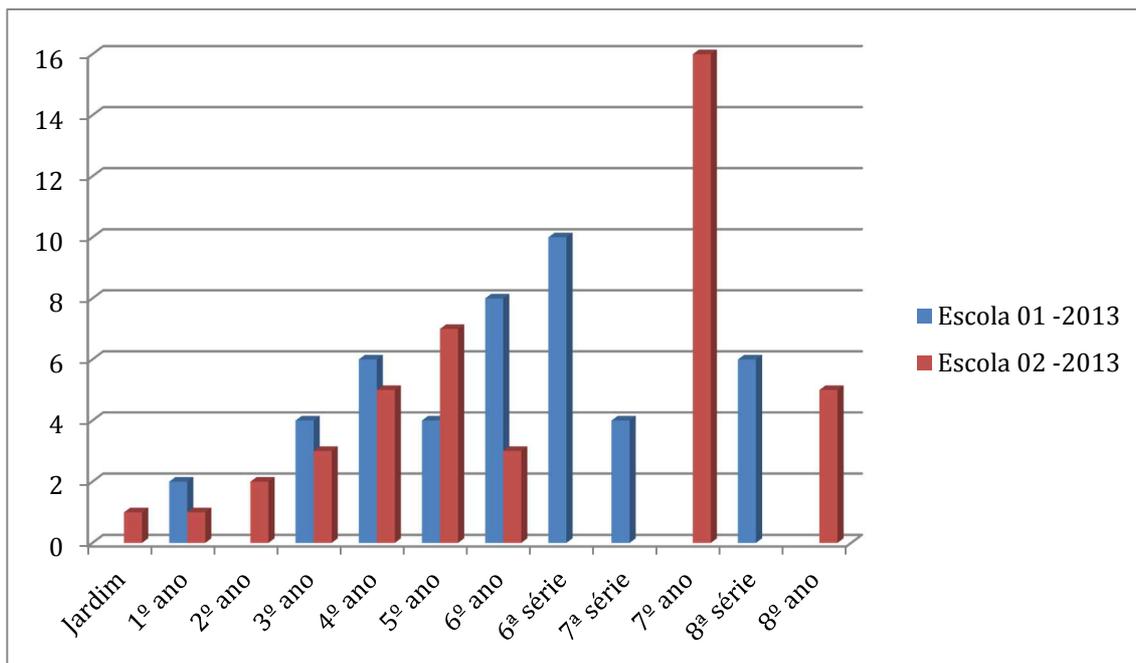
Fonte: Elaborado pela autora.

Tais dados, se confrontados com os da Escola 1 e da Escola 3, evidenciam a realidade de instituições que atendem os surdos no estado do Rio Grande do Sul. Essa situação, ao mesmo tempo em que é preocupante pela quase ausência de matrículas nas séries iniciais, confronta-se com o avanço de propostas de implementação de educação bilíngue em escolas regulares, como indicaram as pesquisas de Lopes et al. (2009) na realidade do Rio Grande do Sul, e Taveira (2014), que apontou um contingente de implementação de 12 escolas piloto de educação bilíngue no município do Rio de Janeiro.

No momento da discussão dos dados desta pesquisa, essas informações serão retomadas, uma vez que podem ser indicadoras da realidade da educação, com implicações também para muitas das escolas de surdos no Rio Grande do Sul. Nos quadros abaixo, mostro um comparativo entre a Escola 1 e a Escola 2; na continuidade, trago a comparação das escolas envolvidas na pesquisa.

O Gráfico 7, abaixo, representa os dados obtidos nos comparativos das matrículas e das turmas de 2013 - Escola 1 e Escola 2.

Gráfico 7 - Dados comparativos das matrículas e das turmas de 2013 - Escola 1 e Escola 2

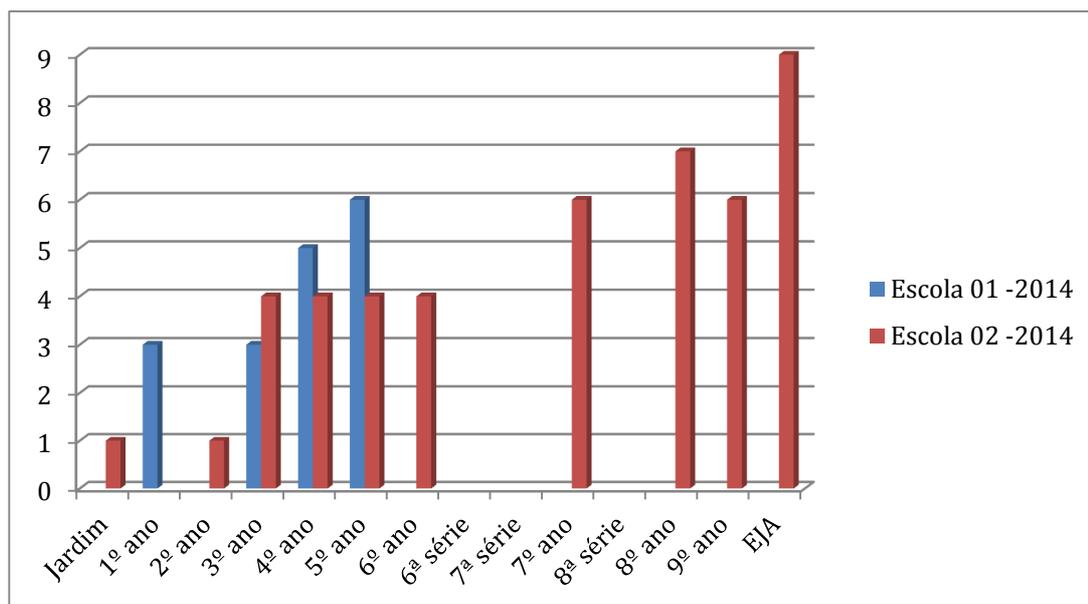


Fonte: Elaborado pela autora.

Tais dados confrontam-nos com pelo menos um dos indicativos que esta pesquisa apontou, o de que a educação bilíngue de surdos também sofre consequências das implicações da baixa matrícula de alunos surdos no Ensino Fundamental. Por um lado, a educação bilíngue de surdos é necessária, precisa ser construída em nossas escolas de surdos e implica, além de comprometimentos da escola, dispensar tempos e espaços para instalação desse processo tão sonhado. Por outro lado, olhando para a realidade que se apresenta pelos quantitativos de matrículas das nossas escolas, imaginamos os conflitos que vivem tais espaços quando precisam, antes de tudo, justificar e assegurar suas existências como espaços pedagógicos necessários, frente ao controle do sistema de educação.

Na sequência do texto, sigo apresentando outros dados, como o comparativo do Gráfico 8, colocado logo abaixo, que representa a realidade comparada nas escolas sobre o quadro das matrículas das turmas de 2014 - Escola 1 e Escola 2.

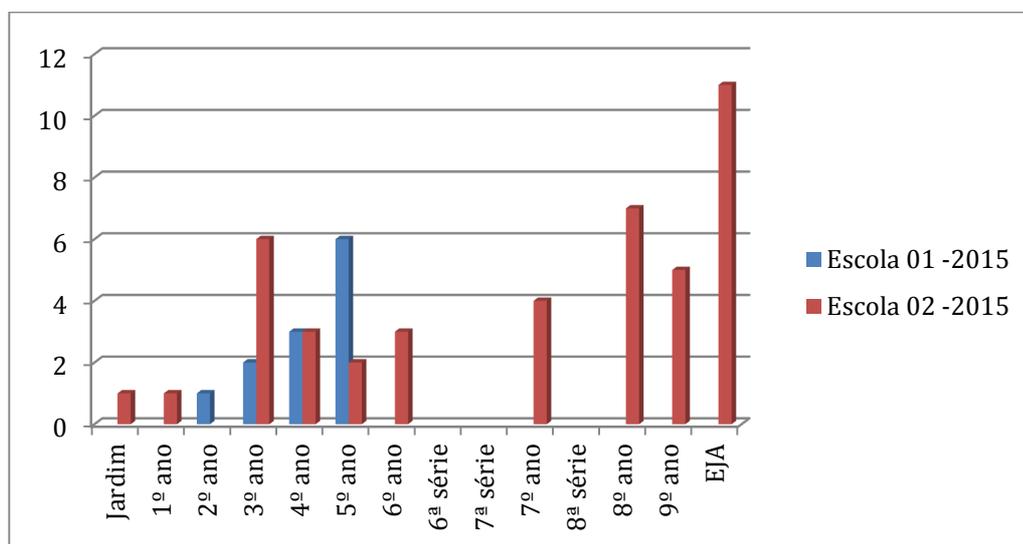
Gráfico 8 - Dados comparativos das matrículas e das turmas de 2014 – Escola 1 e Escola 2



Fonte: Elaborado pela autora.

No Gráfico 9, temos as matrículas exibidas. Tal representação dos dados comparativos das matrículas e das turmas de 2015 - Escola 1 e Escola 2 exemplifica a realidade desses espaços escolares.

Gráfico 9 - Dados comparativos das matrículas e das turmas de 2015 - Escola 1 e Escola 2



Fonte: Elaborado pela autora.

Tais comparativos permitem-nos inferir que a diminuição das matrículas nas escolas, além de ser um dado relevante, se repete ao longo dos últimos anos em todas as escolas pesquisadas.

Embora esse dado tenha sido incluído no perfil das escolas e se tivesse a ideia de que tal realidade fosse vivenciada pela maioria das escolas, a surpresa se dá pela confirmação de que tal condição vem sendo recorrente, ano após ano, nas escolas de surdos. Ainda mais relevante é a convergência com os dados da pesquisa que o GIPES desenvolveu no Rio Grande do Sul, com o objetivo de conhecer a realidade da educação de surdos do nosso estado. Ciente da importância de tais achados, mas com o intuito de seguir com as narrativas dos perfis das escolas, provisoriamente abandono essa discussão, mas, pela relevância de tais constatações, deixo claro o compromisso de retomá-la na continuidade desta tese.

Retomo a descrição dos dados das escolas trazendo informações sobre o quadro de professores da Escola 2. Segundo a direção da escola, durante o período em que se deu a pesquisa, havia um corpo docente de 15 profissionais: quatro professoras na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental com formação inicial no Magistério em Nível Médio, e três delas com graduação em Pedagogia. A equipe diretiva e pedagógica até 2015 era composta de três professoras, cujas funções e formação são: 1) Direção: professora graduada em História, com Pós-Graduação em Coordenação Pedagógica e Psicopedagogia e Libras (em curso); 2) Coordenação Pedagógica (Supervisão Escolar e Coordenação do Programa Mais Educação): professora com formação inicial no Magistério em Nível Médio, graduada em Pedagogia, com Curso de Capacitação para Área da Surdez (com pelo menos 360 h/a de formação em um único curso), com Pós-Graduação em Gestão Pública, com certificado de Proficiência na Tradução e Interpretação em Libras e Língua Portuguesa – ProLibras – para atuação em Nível Superior; 3) Orientação Educacional: professora com formação em Magistério em Nível Médio, graduada em Pedagogia, com Curso de Capacitação para Área da Surdez, Pós-Graduação em Psicopedagogia. A escola indicou que contava, ainda, em seu quadro funcional, com uma auxiliar de secretaria, um funcionário de limpeza, uma monitora que auxiliava no trânsito interno da escola e duas cozinheiras. Professores, funcionários e monitores já fizeram pelo menos um Módulo de Libras, em curso de extensão ou como disciplina de graduação. Além das atividades escolares realizadas no turno de aula, desde 2010, a escola disponibiliza aos alunos, a partir do 1º Ano do Ensino Fundamental, as Oficinas do Programa Mais Educação, que ocorrem em turno inverso. Com a inserção desse programa, os alunos passaram a ser atendidos em turno integral, permanecendo na escola para o almoço, no horário do meio-dia. No total, são oito

oficineiros, dentre os quais, dois são surdos que atendiam nesse período o Programa Mais Educação.

Em relação à estrutura física informada, há 10 salas de aula, uma biblioteca, uma sala de artes, uma sala de educação física, uma brinquedoteca, uma diversoteca, um laboratório de informática, uma sala de vídeo, uma cozinha experimental, dois depósitos, uma cozinha para o preparo das refeições dos alunos, um banheiro de professores e quatro banheiros (com dois sanitários em cada) para uso dos alunos, uma sala de professores e o refeitório (localizado no saguão da escola). A instituição tem dois pisos, e, na parte externa, encontram-se: estacionamento para carros na frente; a horta escolar em uma lateral; a quadra esportiva na outra lateral; pracinha de brinquedos infantis na área dos fundos. A estrutura física da instituição é bastante conservada, tendo em vista que, conforme informações da direção, a gestão e a inserção da escola em vários projetos financiados pelo MEC contribuem para a atualização dos equipamentos.

A escola leva no nome a palavra “especial”, ou seja, é considerada pelo sistema estadual de educação como uma escola especial e, diferentemente da Escola 1, que também é reconhecida pelo sistema estadual de educação como escola especial, no seu nome, a Escola 2 legalmente incluiu a nomenclatura de *escola de surdos*. Esse dado não faz nenhuma distinção entre as escolas, e faço esse registro apenas para fazer menção ao que já foi dito nesta tese, que as nossas escolas de surdos estão permeadas pelos tempos e espaços históricos da educação especial.

A Escola 2 é uma escola cuja organização curricular segue a mesma ordem de disciplinas e de conteúdos que uma escola regular, tendo como diferencial a disciplina de Libras, conforme previsto no Decreto 5626, de 22 de dezembro de 2005.

Pelo que observamos nos contatos para a realização desta pesquisa, a Escola 2, assim como as outras escolas envolvidas na pesquisa, privilegia a língua de sinais, uma vez que todas as atividades pedagógicas desenvolvidas, dentro ou fora da sala de aula, são realizadas por meio da Libras.

O Projeto Político-Pedagógico, segundo a direção da escola, foi elaborado no início de 2011, baseando-se nas necessidades escolares dispostas no plano de ação da atual direção (que continua o mesmo desde 2011).

Conforme constava no seu documento de Regimento Escolar (NOVO HAMBURGO, 2011, p. 5), a Escola 2 tem os seguintes objetivos:

- I. Atender alunos surdos, garantindo o uso da língua de sinais como mediadora da construção do conhecimento e da divulgação da cultura surda;
- II. Formar indivíduos conhecedores do mundo, críticos, capazes de conviver em sociedade, capazes de transformar sua realidade positivamente, através do desenvolvimento harmônico das áreas afetiva, cognitiva e social.
- III. Preparar os alunos para o domínio de recursos científicos e tecnológicos que os ajude em suas vivências para o trabalho e pleno desenvolvimento da cidadania.
- IV. Oferecer às famílias encontros em que participem do processo educacional de seus filhos, orientando-as sobre encaminhamentos possíveis de acordo com as necessidades.
- V. Divulgar a Escola de Surdos para a comunidade.

Como é possível observar, as escolas de surdos priorizam a língua de sinais como língua de interação e mediação em seus projetos político-pedagógicos, assim como buscam aproximar as relações das famílias com a escola. Além disso, está explícito o interesse em divulgar a escola na comunidade surda, como aponta o objetivo (V), destacando-se que pretendia que os alunos surdos, inseridos na língua e na cultura, fossem movidos pela construção do conhecimento por meio da língua de sinais, sendo a construção significativa do espírito de cidadão crítico mediada pelo conhecimento.

Nos documentos das Escolas 1 e Escola 2, observei que, embora houvesse o registro da prevalência da língua de sinais nas suas propostas pedagógicas, os seus projetos pedagógicos parecem estar pautados muito mais no que orientam os documentos tradicionais, do que propriamente inovando com uma pretensa proposta que envolva as especificidades culturais e linguísticas dos surdos. Apesar de apontarem inovações, estas não estão detalhadas, nem se indica como se concretizarão as estratégias para garantir as especificidades dos alunos surdos. Sendo assim, não foi possível observar quais seriam as condições diferenciadas de educação, se não fosse por ressaltar a prevalência da língua de sinais.

Na sequência, apresento o perfil da última escola participante da pesquisa. Optei por colocar as escolas nessa ordem porque a Escola 1 foi a primeira escola participante da pesquisa; na sequência, incluí a Escola 2, embora paralelamente a pesquisa estivesse acontecendo em ambas as escolas. Além disso, a Escola 1 foi a escola na qual, pela organização do grupo de pesquisa, tive uma maior participação. A sequência inclui também o fato de serem as duas escolas da rede de ensino estadual. Já a Escola 3, além de ser a última com que tivemos contato na pesquisa, tem o diferencial de ser uma instituição pública municipal, única da rede municipal que

atende surdos em caráter bilíngue. Assim, seguindo a ordem estabelecida na pesquisa, apresento no próximo subtítulo a Escola 3.

3.2.3 A Escola 3

A Escola 3 é a primeira escola de surdos do estado e oficialmente no município de Porto Alegre considerada como escola bilíngue, sendo nomeada e identificada como tal. Desde sua criação, em 2008, o processo de ensino e aprendizagem se dá em duas línguas. Como afirmou a direção da escola, a Libras é a língua de instrução, e a língua portuguesa está presente na sua forma escrita.

O diferencial dessa escola no município se dá tanto pela condição bilíngue do ensino e da aprendizagem, quanto por sua proposta pedagógica, que indica que a escola atua com surdos com ou sem outras deficiências associadas, atendendo a toda a demanda das regiões do município que abrange. A escola recebe alunos com deficiências associadas ou não à surdez.

Conforme informações apresentadas pela equipe diretiva, a escola oferece o Ensino Fundamental para crianças surdas de seis a 14 anos (1º e 2º ciclo⁶) e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, na perspectiva das Totalidades de Conhecimento. Essa organização diferencia-se das Escolas 1 e 2, que estão organizadas por anos no Ensino Fundamental.

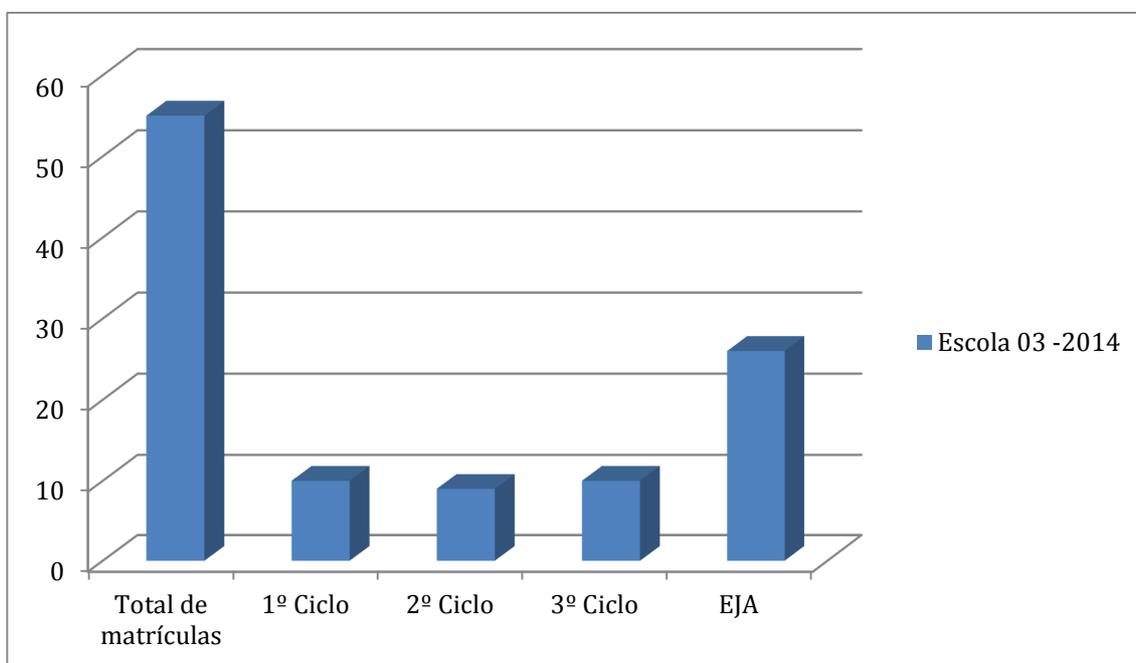
O trabalho nessa escola é desenvolvido de forma coletiva e é articulado pelos seguintes profissionais: professor referência, professor volante, arte educador, professor de educação física, professor de Libras, articulando diferentes movimentos e reagrupamentos dos alunos dentro de cada ciclo. A escola também dispõe de Atendimento Educacional Especializado – Educação Precoce – EP, direcionado a crianças de zero a três anos, e Psicopedagogia Inicial – PI, para crianças de três a cinco anos. Além disso, presta assessoria a escolas da rede municipal. O trabalho de Educação Precoce e Psicopedagogia Inicial, de acordo com as informações obtidas na escola, tem como objetivo proporcionar à criança surda a aquisição da Libras mediante intervenções pedagógicas coerentes com a idade e o nível de desenvolvimento, em um ambiente que favoreça trocas com os pares surdos que

⁶ O primeiro ciclo é constituído de três anos, atendendo educandos da faixa etária dos seis aos oito anos e onze meses (aproximadamente). O segundo ciclo também conta com três anos, com alunos da faixa etária dos nove anos aos onze anos e onze meses (aproximadamente). O terceiro ciclo, nos três anos seguintes, atende à faixa etária dos doze anos aos quatorze anos e onze meses (aproximadamente).

tenham o mesmo nível de aquisição da língua de sinais e outros em níveis mais avançados. A educação precoce prevê também propostas com a presença dos familiares ou cuidadores junto ao grupo de crianças para que possam aprender a Libras, além de serem oferecidas aulas de Libras aos pais e/ou responsáveis pelos alunos.

Os dados fornecidos pela escola referentes às matrículas são equivalentes aos anos de 2014 até 2015⁷, quando contava com aproximadamente 66 alunos matriculados, distribuídos entre o Ensino Fundamental, e oferecia também a modalidade EJA, inclusive no turno da noite. O Gráfico 10 ilustra essa distribuição.

Gráfico 10 - Dados referentes às matrículas e às turmas de 2014 na Escola 3



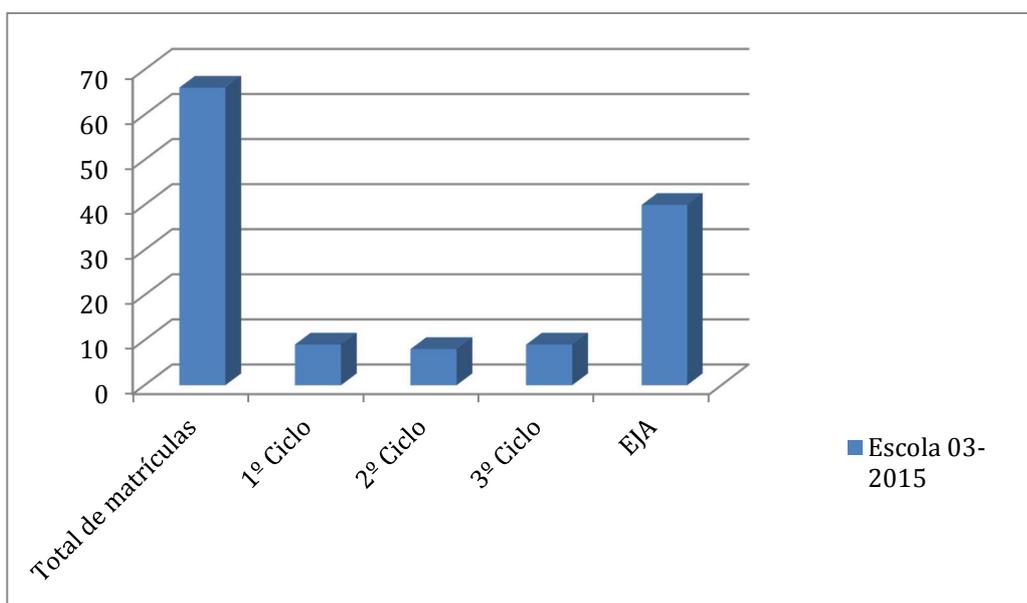
Fonte: Elaborado pela autora.

Em 2014, segundo informações recebidas pela supervisora, os dados da escola em relação às matrículas estavam organizados da seguinte forma: o número total de matrículas da escola era de 55 alunos, sendo que, no 1º ciclo, havia 10 alunos matriculados; no 2º ciclo, estavam nove alunos; e, no 3º ciclo, havia 10 alunos; os demais estavam alocados no EJA. Em 2015, a escola recebeu a matrícula de 66 alunos, com os ciclos organizados da seguinte forma: 1º ciclo com nove alunos, observando-se uma matrícula a menos que no ano anterior; no 2º ciclo, havia oito

⁷ São informados apenas os dados de matrículas de 2014 e 2015, pois a escola passou a fazer parte do estudo apenas em 2014, ao contrário das Escolas 1 e 2, que fizeram parte da pesquisa desde o início deste estudo.

alunos, da mesma forma com diminuição na matrícula e o indicativo de que não houve progressão; no 3º ciclo, havia nove alunos, apresentando o mesmo indicativo dos ciclos anteriores. Tais dados, como podemos ver, também apresentam uma significativa redução no número de matrículas de alunos surdos nos anos e ciclos iniciais para as três escolas, como mostra o Gráfico 11, com os dados referentes às matrículas e às turmas de 2015 na Escola 3.

Gráfico 11 - Dados referentes às matrículas e às turmas de 2015 na Escola 3

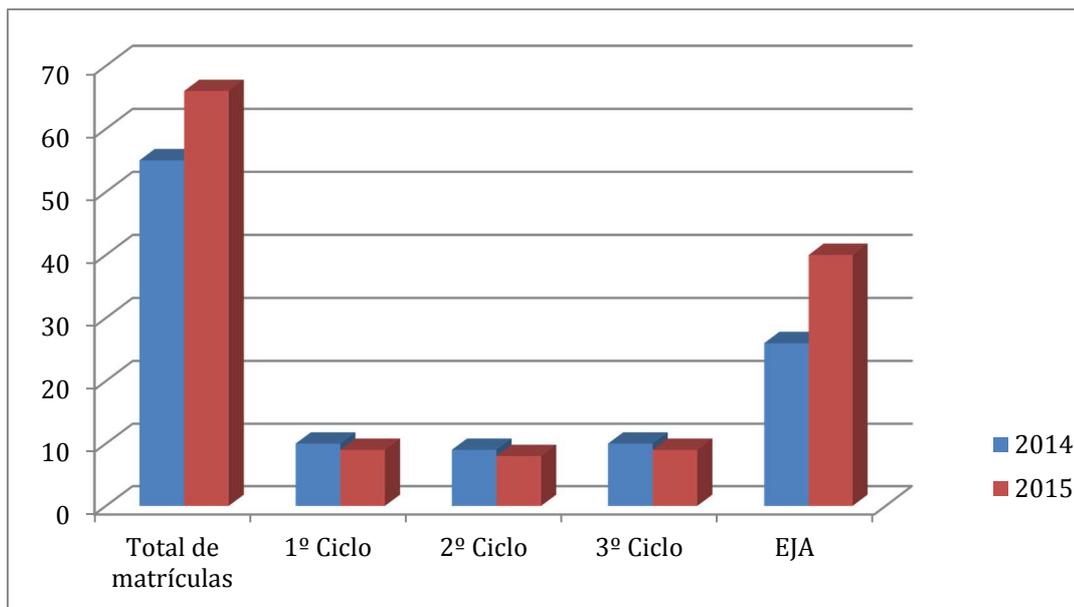


Fonte: Elaborado pela autora.

O gráfico acima demonstra que, seguindo a lógica das outras escolas observadas, a Escola 3 também evidenciou uma redução das matrículas nos ciclos iniciais do Ensino Fundamental. Cabe salientar que a Escola 3 passou a participar da pesquisa, como já havia informado, no ano de 2014. Por essa razão, não foi possível fazer um comparativo dos três anos, como nas Escolas 1 e 2.

Na continuidade, apresento o Gráfico 12 com os dados referentes ao comparativo das matrículas e das turmas de 2014 e 2015 na Escola 3.

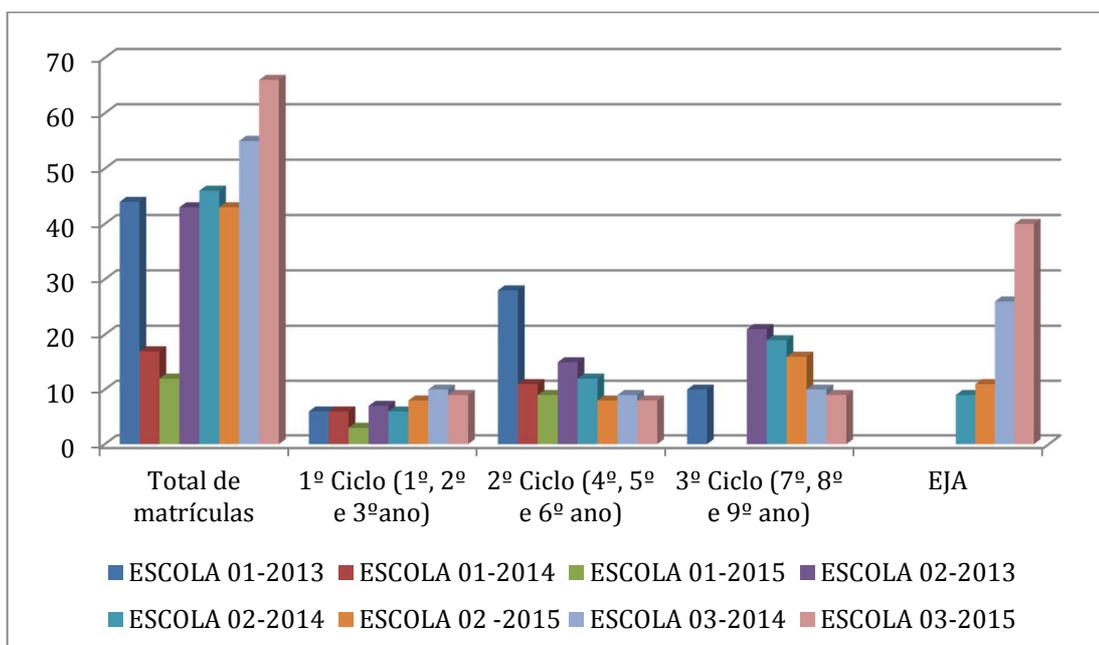
Gráfico 12 - Dados referentes ao comparativo das matrículas e das turmas de 2014 e 2015 na Escola 3



Fonte: Elaborado pela autora

A evidência de turmas pequenas e de redução das matrículas nos anos e ciclos iniciais dessas escolas chega a ser alarmante, como foi possível constatar no Gráfico 13, que mostra um comparativo das três escolas.

Gráfico 13 - Dados comparativos das matrículas e das turmas de 2013, 2014 e 2015 na Escola 1, Escola 2 e Escola 3



Fonte: Elaborado pela autora

A Escola 3, assim como a Escola 2 e a Escola 1, manteve um nível mais regular de matrículas nos anos finais do Ensino Fundamental; no caso da Escola 2 e da

Escola 3, há o EJA. Na Escola 3, há também um Programa de Trabalho Educativo que visa a empregar os alunos do EJA, com oficinas de robótica e o diferencial da participação ativa em atividades culturais do município, o que inclui visitas a exposições culturais, museus de arte, teatro, cinema e eventos artísticos, entre outros. Isso é estimulado e proporcionado pela rede municipal, que, conforme informações da direção, subsidiava a escola com investimentos financeiros para esse fim. Além disso, a escola contava com o projeto “Adote um Escritor”, que anualmente envolvia toda a escola em preparativos, desde a escolha de escritores e ilustradores, que poderão eventualmente ser homenageados, até o envolvimento dos alunos na exploração da obra escolhida.

O corpo docente da escola era constituído, na época da pesquisa, por 20 professores, todos habilitados na área de Educação de Surdos, professores especializados e especialistas com aperfeiçoamento em Educação de Surdos. Os professores, segundo informações da escola, são bilíngues, usuários da língua portuguesa e da Libras; pelo menos quatro professores também possuíam formação como intérpretes de Libras, e, na sua grande maioria, esses professores tinham como diferencial a certificação em docência ou interpretação em Libras.

A instituição organizava-se com seis salas de aula, uma biblioteca, uma sala de artes, uma sala de robótica, uma brinquedoteca (local no qual estão materiais diversos para uso dos professores e alunos, como sucata e material lúdico, entre outros recursos para artes e diversão), um laboratório de informática, uma cozinha para o preparo das refeições dos alunos, um banheiro de professores e dois banheiros (com dois sanitários em cada) para uso dos alunos, uma sala de professores, a horta escolar, a quadra esportiva e a pracinha de brinquedos infantis.

Segundo a proposta pedagógica da Escola 3, atualizada em 2013, como informou a supervisora, a língua de sinais é a L1 de educação. A escola tem por princípio que o aluno surdo tem maior competência em sua primeira língua – Libras – e que esta servirá como base para a aquisição da língua portuguesa. Para a escola, a relação com “a aprendizagem de uma segunda língua se dá por meio da competência em outra, como acontece com os ouvintes, pois aprendem uma segunda língua tendo como base a língua natural” (PORTO ALEGRE, 2013, p. 12).

A escola tem por princípio garantir o acesso à língua de sinais para a criança que chega à escola sem a aquisição dessa língua. A proposta indicava que o trabalho deveria ser direcionado para o processo de aquisição da língua de sinais. O objetivo

da educação bilíngue, para a escola, é dar condições para que o aluno surdo alcance um desenvolvimento linguístico-cognitivo e obtenha acesso às duas línguas envolvidas no processo.

Como foi possível observar, as três escolas que estiveram envolvidas na pesquisa estão afinadas em seus projetos político-pedagógicos com a compreensão de que a língua de sinais deve permear o processo educacional dos surdos.

Em relação à condição da língua de sinais na escola, embora não tenha apresentado itens organizados nas propostas anteriores, procurei elencar algumas das funções atribuídas especificamente por esta escola a partir dos enunciados do seu projeto político-pedagógico.

Conforme o documento (PORTO ALEGRE, 2013),

- I. Considera-se a língua como um sistema social, que se constrói coletivamente, daí a importância de os surdos estarem entre seus pares.
- II. O objetivo fundamental da escola é atender aos alunos surdos, garantindo a aprendizagem em sua língua natural – Língua de Sinais, com respeito à sua identidade e cultura surda, bem como sua inclusão nos diferentes espaços, para que a diferença cultural esteja presente no discurso pedagógico, considerando as diferenças linguísticas das pessoas surdas e ouvintes.
- III. Nos Ciclos de Formação, a escola contará também com o Atendimento Educacional Especializado o Atendimento Educacional Especializado para crianças de zero a cinco anos e onze meses, na modalidade de Educação Precoce e Psicopedagogia Inicial, e para todos os alunos do Ensino Fundamental nos ciclos de Formação.
- IV. A aquisição da linguagem em crianças surdas deve ser garantida através de uma língua visual-espacial, a Libras. Se a criança chega na escola sem a aquisição da língua de sinais, é fundamental que o trabalho seja direcionado para o processo de aquisição da mesma.
- V. Uma vez adquirida a língua de sinais, esta terá um papel fundamental na constituição do português, que será adquirido como segunda língua, preferencialmente, na modalidade escrita, na perspectiva do seu uso social, bem como instrumento de aquisição para outros conhecimentos.

O documento da escola traz questões importantes em relação ao papel da língua de sinais no processo de escolarização dos alunos surdos na escola. No entanto, pode-se dizer que restaram dúvidas no que se refere às concepções assumidas pela escola quanto ao processo de aquisição de linguagem na aprendizagem da L1 e ao modo como se dá o processo de aquisição da L2 na escola.

No que tange às propostas das escolas, constatam-se algumas diferenças relativas às abordagens sugeridas na educação de surdos e nos textos oficiais. Essas diferenças estão também atreladas às perspectivas das mantenedoras, que se diferenciam nas esferas estaduais e municipais. Entre esses aspectos, o que chamou atenção foi justamente o modo como é feita a referência à língua de sinais em tais

propostas. A Escola 1 entende que a língua de sinais será o recurso para o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; já a Escola 2, ao atender alunos surdos, vê-se garantindo o uso da língua de sinais como mediadora da construção do conhecimento e da divulgação da cultura surda. A proposta da Escola 3, por sua vez, pareceu ir além da garantia da língua de sinais, orientando suas ações para o respeito à cultura e à diferença surda. Creditei tais avanços à garantia legal da escola municipal enquanto escola oficialmente considerada bilíngue.

Embora haja diferenças de perspectivas adotadas nas propostas pedagógicas dessas escolas, é possível perceber sua ênfase na língua de sinais. Há necessidade de marcarem-se esses aspectos, até porque eles seguem sendo objeto de luta, mesmo que haja perspectivas de garantias legais.

Apesar dessas ressalvas, os discursos presentes nos documentos não foram aprofundados, pois não se constituíram foco nesta pesquisa. As breves considerações contribuíram para a coerência de alguns achados que são apresentados na continuidade deste estudo.

Apresentados os detalhamentos relacionados às três escolas participantes da pesquisa, o Quadro 1 sumariza as atividades realizadas nessas instituições, para dar conta das metas do estudo.

Essas ações foram exploradas no capítulo de apresentação e discussão dos dados. A organização do quadro segue a sequência utilizada em cada uma das escolas participantes da pesquisa, e em cada uma delas há alternância de ações, grupos pesquisados, tempo e período de pesquisa, uma vez que esses critérios foram decididos pelo grupo de pesquisa conforme a disponibilidade das escolas participantes e dos pesquisadores que interagiram nas escolas.

O Quadro 1 faz uma síntese das ações desenvolvidas nas escolas participantes da pesquisa no período entre 2013 e 2014.

Quadro 1 - Síntese das ações desenvolvidas nas escolas

	Observação das aulas		Filmagens		Entrevistas	
	Quantidade/turmas	Período e Responsável	Quantidade	Período e Responsável	Professores	Período e Responsável
Escola 1	5 observações 1º e 3º anos	2013 Vânia Chiella	5 filmagens	2013 Vânia Chiella	Não houve entrevistas, apenas 16	2013 e 2014 Vânia Chiella

					encontros de estudo.	
Escola 2	2 observações 2º e 3º ano	2013 Vânia Chiella	2 filmagens	2013 Vânia Chiella	—	—
	8 observações 2º e 3º ano	2014 Equipe sob coord. da professora Cátia Fronza	8 filmagens	2014	Professora da turma, coordenadora e supervisoras.	2014 Equipe sob coord. da professora Cátia Fronza
Escola 3	10 observações 3ª ano do 1º ciclo e 1º ano do 2º ciclo	2014 Vânia Chiella	10 filmagens	2014 Vânia Chiella	Professora da turma e supervisora.	2014 Vânia Chiella

Fonte: Elaborado pela autora.

Em linhas gerais, como podemos verificar no quadro, as ações desenvolvidas nas escolas consistiram de observações com registros em vídeo, entrevistas gravadas em áudio com professoras, além de encontros com os professores, aqui com exclusividade para a Escola 1. Nas Escolas 1 e 3, as atividades estiveram sob minha coordenação; na Escola 2, a equipe sob coordenação da professora Dra. Cátia Fronza esteve mais presente.

O detalhamento das ações realizadas é apresentado na sequência, considerando cada uma das escolas participantes. Diante da revisão teórica e dos objetivos que pretendíamos alcançar, as atividades acompanhadas durante esta pesquisa foram analisadas de acordo com as seguintes categorias de análise:

- a) concepção de surdez relacionada aos registros dos professores e ao material gerado durante a pesquisa (relatos de observações, filmagens em vídeo e imagens da produção dos alunos disponibilizadas pela escola);
- b) concepção de escola, considerando as discussões evidenciadas em relação ao que se assume como escola especial, escola de surdos ou escola bilíngue;
- c) concepção de educação bilíngue e bilinguismo na educação de surdos, a partir das perspectivas da trajetória da educação de surdos apresentada na revisão teórica.

No Capítulo 4, dedico-me à apresentação dos dados gerados na Escola 1 nos encontros de professores e nas observações em sala de aula. Sigo apresentando as ações da pesquisadora e do grupo de pesquisa na Escola 2 e na Escola 3, onde desenvolvi observações que geraram os dados por meio de filmagens, fotografias e

relatórios. Apresento ainda, nesse capítulo, a discussão do material de pesquisa, selecionado a partir do acervo geral do material produzido na pesquisa, e faço algumas considerações sobre o mosaico da escola de surdos.

4 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Os dados gerados na pesquisa foram organizados de acordo com as fontes: encontros dos professores da Escola 1, observações indicadas nos relatos das aulas das respectivas escolas e registros de material produzido pelos alunos e pelos professores. Na medida do possível, foram abordadas as impressões quanto ao modo como se evidenciam a surdez, a escola e a educação bilíngue nesses registros.

4.1 DADOS GERADOS NA ESCOLA 1: ENCONTRO DE PROFESSORES

As ações desenvolvidas na Escola 1, como já foi possível observar no quadro, oportunizaram um diferencial pelo fato de a escola ter sido o ambiente onde tive uma interação maior com os professores. Além das observações com os alunos, interagi em 16 encontros com o grupo de professores dessa escola. Esses encontros tiveram por objetivo discutir questões da proposta de educação bilíngue para os alunos surdos.

Esses momentos foram muito significativos, pois os professores explanavam seus desejos e preocupações em relação à educação bilíngue a partir do que lhes era possível compreender e vivenciar na escola. Pude perceber, durante os encontros, que muitas das inquietações estavam relacionadas às marcas que os tempos e espaços da educação de surdos imprimem em suas constituições como docentes de alunos surdos. Muitas dessas marcas podem ser atribuídas ao processo histórico vivido pela instituição. Sua criação deu-se primeiramente como uma escola-clínica que tinha o objetivo de prover atendimento clínico e, principalmente, de ser o espaço para que o processo de oralização fosse eficiente com os alunos surdos. Esse percurso envolveu também a passagem da clínica para escola especial e, mais tarde, de escola especial para escola de surdos. Vale lembrar ainda que tal escola esteve, por um longo período, sob o comando de uma fundação pública de atendimento a pessoas com deficiências, instituição que foi mantenedora da escola até 2012. Isso significa que a pesquisa que envolve esta tese se deu durante a transição da escola, que a partir de então passou a vincular-se à rede estadual de educação. Esse não é um fato isolado, e reconheço que muitas questões problemáticas observadas e relatadas ao longo do processo da pesquisa, de certa forma, estão imbricadas com as consequências dessa transição de gestores públicos nas instituições.

O período da pesquisa coincidiu com um momento de mudanças em que os professores estavam motivados pela troca de mantenedora e pela possibilidade de novas ações na escola. Isso levou os professores a acreditarem que era possível ocorrerem mudanças estruturais, além das mudanças físicas tão desejadas por eles, uma vez que, por um longo período, o prédio da escola esteve sem investimentos, o que ocasionou muita precariedade na área ocupada pela escola.

Esses encontros com o grupo de professores serviram também para os docentes expressarem as suas angústias em relação à estrutura física e pedagógica do momento. Nessas ocasiões, sentiam-se livres para posicionar-se. De modo geral, em outros momentos de reuniões pedagógicas, por diversas razões que não cabe mencionar no texto, os professores preferiam não manifestar suas posições. Observei que muitas das angústias expressas pelos professores estavam relacionadas à fragilidade em torno do seu documento pedagógico, já que, pelo fato de a escola estar há bastante tempo enfrentando problemas em relação à administração da instituição, aspectos pedagógicos acabaram acumulados, sem que se desse atenção ao projeto político-pedagógico desde o ano de 2011.

Esse fato era refletido nas manifestações sobre as fragilidades que encontravam quando expressavam suas práticas pedagógicas. Cabe dizer que, num primeiro momento, foi possível perceber que a angústia e a preocupação dos professores sinalizavam o grande desejo de elaborarem práticas úteis e significativas para os alunos, mas, ao mesmo tempo, demonstravam a grande preocupação em como dar conta do conteúdo com os alunos surdos, principalmente quando se tratava de atividades que envolviam a leitura. Além disso, nas suas manifestações, esses professores evidenciaram desejo de que os alunos surdos os avaliassem positivamente, ou seja, aprovassem esses professores ouvintes como sinalizadores, em resumo, desejavam ser aceitos pela comunidade surda escolar. Isso parecia gerar certa instabilidade em relação ao modo como deveriam proceder em suas práticas pedagógicas com os surdos. Nesse ambiente escolar, havia muitas questões que, ao longo do tempo, provocaram sofrimento ao grupo, o que provavelmente aparece refletido na ansiedade e nas expectativas por mudanças institucionais que envolvem também as práticas pedagógicas.

Na continuidade do texto, relato os encontros do grupo, etapa do estudo que foi indicada no Quadro 1. Entre os meses de março e novembro de 2013, houve 16 encontros, conforme possibilitado pela agenda pedagógica da escola.

No primeiro momento, foi apresentado o propósito da pesquisa na escola, e, a partir de então, com a confiança dos colegas professores, passamos a discutir sobre a prática pedagógica desenvolvida por eles. Mesmo com um quadro de 20 professores na época, a participação nos encontros era em média de 15 docentes, tendo em vista que alguns professores estavam na equipe diretiva e que, com exceção dos encontros aos sábados, os professores do turno da tarde não se faziam presentes.

Ao ilustrar algumas das questões discutidas pelo grupo com a finalidade de pensarmos sobre prática pedagógica com os surdos, registrei respostas escritas pelos professores, as quais revelam sentimentos sobre tais práticas. Essa produção era feita nos próprios encontros. A partir das discussões que fazíamos, finalizavam-se tais momentos com a entrega da produção escrita sobre o que era abordado nos encontros.

A cada encontro, estava predeterminado o tema de discussão, por isso, muitas vezes, as produções estavam relacionadas a algumas questões prévias ou às temáticas da discussão. O objetivo era poder ouvir/ler o que esses professores tinham a dizer sobre a escola bilíngue.

O Quadro 2, apresentado logo a seguir, ilustra as propostas dos encontros, cujas perguntas elencadas tinham por objetivo conhecer as vivências e expectativas em relação às práticas pedagógicas que os professores promoviam com seus alunos surdos, mobilizando-se o grupo para o diálogo.

Quadro 2 - Temas dos encontros com os professores da Escola 1 conforme data de realização

Encontro	Data	Temática de discussão
1º	25/10/2012	Apresentação da proposta da pesquisa para os professores da escola.
2º	30/03/2013	O que é a pesquisa? O que fazer na escola? O que a escola vai fazer? Quem vai fazer? O que fazer com os alunos? O que os alunos farão? Quem vai trabalhar com os alunos? O que fazer com os professores? O que farão? Quem fará?
3º	15/04/2013	Discussão sobre as seguintes questões: Que alegrias nós, professores, temos quando trabalhamos com os nossos alunos surdos? Quais os momentos em que nos sentimos melhor com a nossa prática? Como nós gostaríamos que fosse a nossa escola de surdos?
4º	27/04/2013	Reflexão sobre o significado de bilinguismo.
5º	04/05/2013	Atividade de <i>brainstorming</i> : “Sobre a escola que queremos”. Discussão coletiva da realidade e de como melhorá-la por meio da elaboração e implementação de um plano de ação.
6º	13/05/2013	Reflexão sobre o processo de gestão democrática na escola.
7º	25/05/2013	Discussão sobre os princípios e valores que orientam o PPP da nossa escola.
8º	03/08/2013	Discussão sobre a possibilidade de reformulação do Projeto Político-Pedagógico. Tema de discussão: Qual é a tarefa da escola?
9º	15/08/2013	Questões para debate e encaminhamento à CRE sobre o Planejamento Estratégico da escola.
10º	06/09/2013	Organização e planejamento da participação da escola no debate sobre a construção de propostas sobre as Políticas Públicas de Educação Bilíngue para Surdos para o Rio Grande do Sul. Temas de discussão: escolas bilíngues; leis que amparam as escolas bilíngues: Constituição Federal de 1988 - Art. 208; Lei 10.436/2002; Decreto 5.626/2005.
11º	13/09/2013	Organização e planejamento da participação da escola no debate sobre a construção de propostas sobre as Políticas Públicas de Educação Bilíngue para Surdos para o Rio Grande do Sul. Temas de discussão: Decreto 6949/2009 – Tradução da Convenção de Nova York dos Direitos das Pessoas com Deficiência, assinada e ratificada pelo Brasil perante a ONU; Lei 12.319, de 1 de setembro de 2010 – Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete de Libras; Decreto 7387/2010. Primeiro

		inventário das línguas existentes e reconhecidas pelo governo brasileiro; Lei 5016, de 11 de janeiro de 2013 - Estabelece diretrizes e parâmetros para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais voltadas à educação bilíngue para surdos, a serem implantadas e implementadas no âmbito do Distrito Federal.
12º	24/09/2013	Participação no debate sobre Políticas Públicas de Educação Bilíngue para Surdos na Comissão de Educação, Cultura, Desporto, Ciência e Tecnologia da Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul. Participantes: 12 instituições, entre as quais, duas das escolas que integram a pesquisa ¹ .
13º	08/10/2013	Avaliação do Debate sobre Políticas Públicas de Educação Bilíngue para Surdos na Comissão de Educação, Cultura, Desporto, Ciência e Tecnologia da Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul. Discussão dos Planos de Estudos e as suas implicações na educação bilíngue de surdos.
14º	21/10/2013	Discussão dos Planos de Estudos e da reformulação do projeto político-pedagógico da escola e as implicações do PPP na educação bilíngue de surdos.
15º	19/11/2013	Discussão sobre a reformulação do projeto político-pedagógico da escola e as implicações desta proposta na educação bilíngue de surdos. Propostas dos professores sobre interdisciplinaridade e propostas dos professores sobre o uso das salas temáticas. Relato de experiências de modelos de interdisciplinaridade vivenciados pelos nossos professores em outras escolas.
16º	05/12/2013	Momento de confraternização entre a pesquisadora e os professores da escola.

Fonte: Elaborado pela autora.

¹ Na época desse evento, a escola ausente ainda não era parceira de pesquisa.

Na continuidade, apresento, no Quadro 3, algumas considerações sobre as discussões que surgiram nos encontros com os professores na Escola 1.

Quadro 3 - Registros do 3º Encontro com os professores da Escola 1

Escola 1 - Encontro do Grupo de Estudos

Data: 15/04/2013

Tópico de discussão: Discussão sobre a prática pedagógica, nossas alegrias e como gostaríamos que fosse a nossa escola.

Plano de trabalho: Refletir sobre as seguintes questões:

1. Que alegrias nós, professores, temos quando trabalhamos com nossos alunos surdos?

R: “A maior alegria que tenho quando trabalho com alunos surdos é quando percebo que o conteúdo que estou trabalhando é importante para eles. Também fico alegre quando eles sentem segurança em perguntar para mim questões particulares que o conteúdo trabalhado tenha estimulado”. (Professora A)

R: “Quando entendem e questionam sobre a aula, quando existe a possibilidade de aulas práticas, quando há respeito entre aluno e professor, quando os alunos trazem para correção os exercícios expressando que foi um desafio”. (Professor B)

R: A alegria de saber que em algum momento podemos ajudar. A alegria de receber um abraço, um beijo. A alegria do sorriso e de confiança que o aluno deposita em nós quando nos conta alguma coisa e pede conselho. (Professora C)

R: Muitas, pois, além de ser professor de uma disciplina empolgante, sou pai de surda, e isto me projeta animadamente a ter um olhar diferente, alegre, feliz, sobre meus alunos ao ministrar minhas aulas. Meu sentimento é como se fosse pai e também tenho um olhar cristão, amoroso, dedicado, vendo minhas ações cristãs, que serão exemplo, modelo para uma geração de surdos renovada, criativa, que vive um momento especial de direitos e deveres numa sociedade que às vezes exclui as pessoas. (Professor D)

R: Sinto alegrias em vários momentos em minha vida profissional, como, por exemplo: percebo que os alunos “apreciam” o que é proposto em aula; ocorrem “retornos” em relação ao processo ensino-aprendizagem; proponho algo significativo aos educandos, algo em que posso “mudar” a realidade social, algo que possa conscientizá-los de seus direitos e deveres. (Professora E)

R: De perceber quando o aluno abstrai o conhecimento e pratica o que aprendeu. Quando ele consegue externar o seu sentimento e conhecimento. (Professora F)

2. Quais os momentos em que nos sentimos melhor com a nossa prática?

R: Eu sinto que a minha prática foi boa quando os alunos mostram em seu comportamento que o que foi trabalhado é útil para a vida deles. (Professora A)

R: Quando conseguimos atingir nossas metas e os alunos repassam de uma forma correta o que aprenderam para os outros; também quando somos representados pelos alunos como modelos. (Professor B)

R: Nos sentimos felizes, realizados, quando o aluno dá respostas coerentes após termos trabalhado um assunto. Felizes ao vermos o crescimento de cada um, mesmo nas pequenas coisas do dia a dia. (Professora C).

R: Momentos em que posso passar para eles o valor de saber perder e ganhar, que eles possam entender que na vida eles terão esta experiência. Os jogos proporcionam isto. Ganhar/perder. Prazer, lazer, recreação no momento dos jogos, das atividades físicas que sentem, num momento de fazer um gol, de acertar um lance (cesta) no basquete, de ganhar um ponto numa disputa do vôlei, isto tudo gera uma emoção, uma alegria inevitável. (Professor D)

R: Quando consigo buscar, planejar aulas interessantes e bem fundamentadas. (Professora E)

R: Quando o aluno realmente se envolve com a prática de ensino. Ele é parte e se sente parte da prática. (Professora F)

3. Como nós gostaríamos que fosse a nossa escola de surdos?

R: Eu gostaria que a escola fosse um lugar útil para a vida dos alunos. Gostaria que nós, professores, conseguíssemos adequar a nossa prática à vida dos alunos. (Professora A)

R: Com uma estrutura física adequada, sendo uma delas um laboratório experimental. (Professor B)

R: Respeitar o aluno em sua individualidade, desenvolver habilidades e saberes que realmente teriam valor para cada um, seria uma prática para a escola. Rever conteúdos trazendo aquilo que fosse melhor aproveitado e com novas práticas. (Professora C)

R: Partindo do princípio do que já temos, do que já somos, acrescentar mais mobiliário físico e tecnológico com salas de aula mais completas com vídeos e TV. Filmadoras e máquinas fotográficas mais eficientes (se possível, de última geração), *tablet* p/professores, 3, 4 ou mais máquinas filmadoras. Ginásio esportivo sem goteiras, impedindo boas aulas, também com mais ventilação e material esportivo, como bolas, que estão sempre em falta. (Professor D)

R: Dentro de uma perspectiva de formação continuada, penso que nossa escola seria melhor, se... Salas temáticas; laboratórios; salas com equipamentos tecnológicos (*notebooks*, *data shows*, mapas, etc.); material concreto nas diferentes áreas; máquina de xerox colorido; xerox com “qualidade”; impressão; biblioteca ativa (com profissional atuante; profissionais surdos na escola; palestras com adultos surdos (modelos para nossos alunos); professores “fluentes” em Libras; diferentes materiais à disposição; momentos para planejamento e discussões de projetos pedagógicos; laboratório de informática com profissional atuante; praça infantil; turno integral; auditório ou palco; saídas/passeios/novidades para os alunos. (Professora E)

R: Uma escola que tivesse todo o afeto e carinho para receber o aluno. É claro que os materiais específicos são importantes. Uma escola com aparelhos audiovisuais e muito prática, que valorize o que o aluno tem, sua vivência e seu conhecimento. (Professor F)

As questões do Quadro 3 tinham por objetivo verificar como os professores percebiam e sentiam os momentos em que vivenciavam práticas significativas com seus alunos surdos, bem como compreender o que desejavam da escola. Os enunciados, portanto, remetem a concepções sobre os surdos permeadas pelos discursos que constituem suas subjetividades.

Quando os professores da Escola 1 enunciam sobre a sua prática pedagógica com seus alunos surdos, tais enunciados evidenciam representações sobre surdez. Com isso, volto a Skliar (1998), que faz menção aos discursos da surdez localizada na deficiência, o que implica, além da benevolência dos professores, a centralidade no sujeito surdo. Como é possível constatar, esses professores estão centrados nos alunos e dizem aquilo que esperam destes, não das suas práticas. Por isso, expressam os sentimentos que esperam de seus alunos, ou seja, sentem alegria ao ver que os alunos surdos “entendem”, “apreciam”, “sentem segurança”, etc.

As questões enunciadas nas discussões em grupo permitiram visualizar como os professores percebiam e sentiam os momentos em que vivenciavam práticas significativas com seus alunos surdos, bem como compreender o que desejavam da escola. Pelo que é possível verificar nos registros dos professores, quando se remeteram à pergunta “Como nós gostaríamos que fosse a nossa escola de surdos?”, as necessidades estavam relacionadas às carências físicas e estruturais, como o *“mobiliário físico da escola, o ginásio esportivo e a necessidade de novas tecnologias”*. Além disso, mencionavam a falta de *“corpo docente qualificado (profissionais atuantes, modelo do professor surdo e profissionais fluentes em Libras)”*, além de raros *“momentos para planejamento e discussões de projetos pedagógicos”*.

É interessante observar que, nas falas desses professores, não há referência a uma singularidade surda. Possivelmente, a carga emocional com todo o processo pelo qual a escola estava passando não permitia, naquele momento, avançar além das necessidades emergenciais – como ocupar-se das questões singulares quando ao redor havia a materialidade da precariedade?

A possibilidade da ação da pesquisa na escola motivou os professores, e a crença de que seria possível ocorrerem, inclusive, as mudanças estruturais tão desejadas por eles motivava-os a desejarem movimentos na escola; essa possibilidade permitia-lhes o empoderamento.

Os enunciados, como podemos verificar, estavam relacionados aos sentimentos sobre algum tipo de resultado (reação) das suas práticas sobre os surdos.

Exemplos disso se vê quando os professores expressam seus sentimentos e demonstram a alegria que sentem com suas práticas pedagógicas e/ou conteúdos trabalhados quando ganham sentido para os alunos surdos, como no seguinte excerto: “quando percebo que o conteúdo que estou trabalhando é importante para eles” (Professora A), ou, na falado Professor B, “alegria de saber que em algum momento podemos ajudar”, ou ainda como diz a Professora C, “alegria de receber um abraço, um beijo”.

Ao enfatizarem a recompensa recebida desses alunos, os professores, a meu ver, remetem-se à concepção clínica de surdez. O fato de obterem/desejarem uma recompensa de seus alunos, seja em forma de afeto, seja numa resposta correta ou significativa, leva-nos a inferir que a condição, a capacidade dos alunos, é questionada por esses professores. Se isso é questionado, a possibilidade de atribuírem significado ao conhecimento não está sendo considerada, como já atestaram Karnopp e Pereira (2015).

Embora pesquisas recentes demonstrem a capacidade criativa dos surdos e a possibilidade de constituírem sentido tanto na leitura como na escrita, predomina na educação de surdos, ainda, uma representação do aluno surdo como deficiente linguisticamente e, portanto, incapaz de compreender o que lê e de expressar com clareza a ideia por escrito. (KARNOPP; PEREIRA, 2015, p. 131).

Não se trata de esses professores questionarem a falta ou a condição atribuída à língua (de sinais). Parece-me que tal condição não é questionada, pois a língua de sinais, enquanto direito linguístico dos surdos, já se encontra institucionalizada e naturalizada nessas escolas. Apesar disso, a capacidade cognitiva do aluno surdo parece ser questionada, voltando-se à condição de incapacidade.

A resposta “positiva” do aluno surdo representa motivo de satisfação emocional e alegria para o professor. Sendo assim, no contexto geral de aprendizagem na escola de surdos, temos a sensação de que a possibilidade de esses alunos significarem as práticas pedagógicas não é considerada, mas, se assim for, será de forma tão ocasional que precisa ser celebrada.

No capítulo que trata dos tempos e espaços da escola especial, fiz referência aos processos de escolarização em relação às pessoas com deficiências e aos surdos. A escola especial teve que lidar com aquilo que julgava ser a incapacidade linguística dos surdos em decorrência da surdez; com isso, a escolarização para esses sujeitos foi colocada em segundo plano, o que historicamente foi justificado por

uma educação benevolente. Tal condição vivida pelos surdos na educação trouxe marcas para as vidas surdas, principalmente pela imposição clínico-terapêutica – isso significa dizer que, historicamente, os tempos e espaços da educação especial não permitiram escolhas. (LOPES, 2007).

Se, por um lado, tal condição foi banida do discurso das escolas de surdos, por outro lado, verificamos semelhanças ao vermos os discursos dos docentes evidenciarem as alegrias com os retornos dos seus alunos, quando, por exemplo, respondem ao primeiro questionamento, “Que alegrias nós, professores, temos quando trabalhamos com nossos alunos surdos?”. Por meio dessas respostas, remetemo-nos também ao já anunciado olhar religioso e benevolente sobre os surdos. Isso nos leva a refletir sobre a escola bilíngue que estamos investigando e o que está sendo dito dela. Foi possível perceber também o sentimento de angústia e a preocupação de alguns desses professores com suas práticas pedagógicas. Ao mesmo tempo em que demonstraram desejo de elaborarem práticas úteis e significativas para os alunos, a grande maioria demonstrou preocupação com o conteúdo. Tais sentimentos ficam evidenciados nas seguintes falas, ao comentarem sobre os momentos em que se animam com os seus alunos:

Meu sentimento é como se fosse pai e também tenho um olhar cristão, amoroso, dedicado, vendo minhas ações cristãs, que serão exemplo, modelo para uma geração de surdos renovada, criativa, que vive um momento especial de direitos e deveres numa sociedade que às vezes exclui as pessoas. (PROFESSOR D)

Quando conseguimos atingir nossas metas e os alunos repassam de uma forma correta o que aprenderam para os outros; também quando somos representados pelos alunos como modelos. (Professor B)

Nos sentimos felizes, realizados, quando o aluno dá respostas coerentes após termos trabalhado um assunto. Felizes ao vermos o crescimento de cada um, mesmo nas pequenas coisas do dia a dia. (Professora C)

Quando a professora “F” manifesta sua alegria ao dizer que se sente feliz quando “o aluno abstrai o conhecimento e pratica o que aprendeu. Quando ele consegue externar o seu sentimento e conhecimento”, ela se sente gratificada. Isso pode evidenciar que há expectativas de que algo aconteça com esses alunos surdos, mesmo que não se tenha previsão do que e como vai acontecer (pela falta de planos),

daí a surpresa e a alegria manifestadas pela docente quando os alunos lhe dão um retorno pretensamente positivo.

Faço também esta reflexão com base na evidência dos achados nos materiais produzidos pelos alunos surdos de tais escolas. Chamou-me atenção que a possibilidade da ação da pesquisa na escola foi motivadora e que, de certa forma, levou os professores a acreditarem que seria possível ocorrerem mudanças estruturais desejadas por eles. Percebia que eles desejavam movimentos na escola.

Além disso, era visível o desejo de aprovação dos seus alunos surdos, uma vez que os professores demonstraram animar-se quando os alunos lhes confiavam questões particulares ou até mesmo manifestavam carinho. Essa é uma situação que aponta certa dependência de ser aceito entre os surdos, o que também foi naturalizado nas relações entre surdos e professores usuários da língua oral no processo da educação especial, em que havia o mito da dependência dos surdos em relação aos seus professores. Com o advento das escolas de surdos e com o empoderamento dos surdos pela legalidade da Libras e pelo fortalecimento dos movimentos surdos, essa relação foi desafiada e criou novas configurações, daí a justificativa para muitos professores criarem a ideia de que precisavam ser aceitos no mundo dos surdos.

Essas referências remetem a condições históricas e, portanto, a questões aparentemente superadas, mas o que nos mobiliza a olhar para essas questões é o fato de os discursos desses professores enunciarem o desejo por modelos surdos e por professores atuantes com Libras. Interessante observar que até mesmo os professores surdos dessas escolas reproduzem os modelos tradicionais de ensino, que se baseiam na concepção de ensino de língua oral.

A história surda ajuda-nos a compreender esses deslocamentos em relação aos surdos.

Ao longo dos séculos na história dos surdos, o poder ouvintista tende a impor sua cultura ouvinte sobre os demais povos surdos debaixo da sua área de influência, resultando desta mescla os conflitos de representações e de identidades surdas. Durante muito tempo, devido ao processo de imposição cultural ouvinte no povo surdo, vemos um acesso quase irrestrito à cultura surda, por causa de lutas de relações de poderes em ambos os lados. Mas atualmente o povo surdo luta com garra e força de reconhecimento da representação de diferença cultural e identidade surda. (STROBEL, 2009, p. 79).

Num dado momento da história surda, os saberes sobre os surdos foram questionados, e, desde então, no senso comum, há um mito de que, para estar entre os surdos, é preciso ser aceito e até mesmo estar autorizado. Essa é uma condição que o próprio usuário da língua oral cobra de si próprio. Porém, podemos inferir daí que o desejo de aceitação afetiva por parte dos alunos surdos enunciado nos discursos dos professores esteja também relacionado à condição linguística de interagir ou não fluentemente com seus alunos.

Ao relacionar tal situação com as práticas que observei nas salas de aula dessa escola, pude compreender que há uma interferência cultural nas escolas. Isso se dá nas práticas que envolvem tanto a L1 quanto a L2. Esse tipo de interferência está relacionado às condições do bimodalismo que diferenciam essas línguas e ao biculturalismo vivido no ambiente dessas escolas.

No ingresso dos alunos dos anos iniciais, estes, ao chegarem à escola de surdos, ainda não estão familiarizados com outros pares surdos, e isso implica imposição cultural, mesmo que não seja intencional. De certa maneira, essa condição é representada nas observações feitas durante a pesquisa, as quais demonstram lacunas no reconhecimento da singularidade surda nas práticas nos anos iniciais; essas práticas não seriam diferentes das práticas orais se não fosse pelo uso da língua de sinais. Para os surdos, a transmissão cultural é fundamental para que as práticas escolares sejam significadas.

De acordo com Strobel (2009, p. 29),

Muitas vezes o processo de transmissão cultural de surdos ocorre com muitos sujeitos surdos somente na idade mais avançada, já adultos, porque a maioria deles tem família ouvinte, ou porque, pela imposição ouvintista, nem frequentam as escolas de surdos e ficam sem contato por muito tempo com a comunidade surda.

Strobel (2009) menciona, inclusive, o fato de alguns surdos nem frequentarem escolas de surdos. Embora a situação desta pesquisa se diferencie, chamo atenção ao que observei na Escola 1: o fato de perceber que os alunos dos anos iniciais na relação cultural com os outros surdos na escola produzem comportamentos que se assemelham na comunidade entre os surdos. Assim, estar na escola de surdos significa estar na comunidade surda.

Strobel (2009, p. 49) diz ainda que “os sujeitos surdos que têm acesso à língua de sinais e participação da comunidade surda têm maior segurança, autoestima e

identidade sadia”. Isso os colocaria em uma situação privilegiada em relação aos ouvintes que não partilham diretamente da convivência com o povo surdo.

Por outro lado, em outro momento, observei que, quando incentivei os professores a pensarem sobre o conceito de bilinguismo, houve muita preocupação, pois demonstraram que não se sentiam à vontade para discutir esse tema. Em razão disso, nem todos os professores presentes responderam à solicitação. A justificativa foi que não tinham material para consultar, porém, a proposta era justamente o contrário: incentivar que, espontaneamente, eles apresentassem a sua compreensão do momento sobre o termo *bilinguismo*.

Para dar seguimento às discussões sobre bilinguismo feitas na escola, trago um pequeno recorte das transcrições dos textos elaborados pelos professores. Esses relatos são reflexões pessoais sobre o significado de bilinguismo entre os professores da Escola 1. Faço uma menção ao estranhamento demonstrado entre os professores, pois eles imaginavam que somente estariam aptos a responder tais questionamentos se se sentissem instrumentalizados pelos estudos do grupo.

É interessante observar que, entre os professores, é corriqueiro o discurso de celebração da educação bilíngue para surdos. Embora estejam em pauta os discursos sobre os papéis do bilinguismo na escolarização e os papéis da L1 e L2, os professores não demonstraram confiança ao responderem questionamentos sobre educação bilíngue e bilinguismo entre os surdos.

No quadro a seguir, apresento o registro das reflexões feitas com os professores em relação ao significado de bilinguismo.

Quadro 4 - 4º Encontro- Educação bilíngue no registro dos professores da Escola 1

Escola 1 – Encontro do grupo de estudos

Data: 27 abril de 2013 (duração 3h)

Tópico de discussão: Reflexão sobre o significado de bilinguismo.

Plano de trabalho: Registro dos professores sobre a sua compreensão do significado de bilinguismo no contexto da educação bilíngue para surdos.

Obs.: Os professores que não fizeram seus registros naquele momento comprometeram-se a entregá-los para a pesquisadora em outro momento, o que, porém, acabou não acontecendo.

R: É uma proposta de ensino para surdos tendo a língua de sinais como primeira e o português como segunda língua. (Professor A)

R: Em uma escola de surdos, parte-se da língua de sinais, primeira língua do sujeito, para o ensino de sua segunda língua, o português. (Professora B)

R: Em uma escola, entendo o bilinguismo como uma proposta educacional que utiliza duas línguas concomitantemente (Professora C)

R: Bilinguismo é uma proposta de ensino para surdos tendo a língua de sinais como primeira e o português como segunda língua. (Professora F)

Fonte: Acervo do material da pesquisadora.

Nem todos os professores que estavam presentes se manifestaram e tiveram interesse em responder às solicitações. Isso me chamou atenção, pois, em outros momentos, houve muita discussão em relação a outros temas que envolviam a reestruturação da escola e/ou investimentos no ambiente físico adequado às necessidades visuais, com ênfase no que os professores consideravam importante e necessário para o ambiente de uma escola bilíngue.

Na análise dos materiais, pude observar nos discursos que o bilinguismo era tratado como redução linguística, colocando questões que envolvem a L1 como a língua de sinais, e a L2, a língua portuguesa, de modo simplificado e repetitivo. Em nenhum momento, foi aprofundada tal discussão ou abordado como se daria tal uso das línguas como condição do bilinguismo presente na escola; tampouco esses professores fizeram reflexões sobre como compreendem as implicações da L1 e L2 na relação com a proposta pedagógica advinda de um projeto de educação bilíngue.

Segundo Fernandes, E. (2003, p. 54), o bilinguismo não deve ser entendido apenas por incluir a língua de sinais: “vemos posturas nas quais a criança surda é um sujeito apenas exposto a duas línguas na escola, como se só isso rotulasse um projeto bilíngue”. Para essa autora, um projeto educacional que se propõe bilíngue não pode incluir a língua de sinais apenas como um facilitador da interação comunicativa.

Nesse mesmo sentido, Gesser (2010, p. 9) diz que “há uma tendência simplista em se conceber os termos em uma perspectiva exclusivamente de ordem: L1 sendo a primeira língua que falamos; L2 como a segunda; e língua estrangeira (LE) a língua como uma língua pertencente a um povo de outro país”. A mesma autora, ao problematizar as definições de L1, L2 e LE, provoca a reflexão sobre o modo como a escola de surdos tem tratado esses conceitos. Embora seja constantemente retomada, parece-nos que a concepção de educação bilíngue e de seus termos-chave ainda necessita ser aprofundada na educação de surdos.

Coloco em dúvida se a escola de surdos compreende que é necessário fazer definições e escolhas de políticas linguísticas na escola, no sentido de dar

aprofundamento às discussões sobre o ensino de L1 e L2 na escola bilíngue. Por outro lado, as condições atuais dessas escolas, que estão tendo que justificar a sobrevivência dos espaços escolares de surdos, podem estar criando impedimentos para o avanço das discussões; por isso, essa situação muitas vezes é pensada pelos professores como sendo reduzida à condição de aceitação da situação linguística dos surdos enquanto minorias nas escolas.

Em relação às discussões sobre as questões linguísticas que envolvem o ensino de línguas no cenário escolar dos surdos, Gesser (2009, p. 9) afirma que:

Entretanto, quando se começa a estudar contextos de minorias e contextos bi/multilíngues, tais definições parecem conturbar esse entendimento. E por que isso ocorre? Porque o status da língua não deve ser definido apenas em relação à língua oficial ou nacional de um país e sim a partir da perspectiva dos usuários, em suas respectivas comunidades de fala. No cenário brasileiro, temos a língua portuguesa como língua primeira (L1) da maioria dos indivíduos, mas, no caso dos surdos, trata-se de uma língua segunda (L2). O mesmo pode proceder para algumas etnias indígenas e para imigrantes alemães, italianos e japoneses, por exemplo.

É interessante observarmos que, assim como Gesser (2009), outros linguistas interessados em pesquisas sobre o ensino de línguas em contextos de educação bilíngue para surdos, principalmente nos últimos 13 anos (pós-oficialização da Libras), têm chamado atenção para os prejuízos de se desconsiderarem os estudos sobre o ensino de línguas na educação escolarizada de surdos. Porém, como vem sendo observado, a discussão sobre as importantes situações da posição das línguas é pouco ou quase nunca considerada nas escolas, por motivos que acreditamos possam estar ganhando prioridade nas discussões da escola pela sua emergência. As escolas, por alguma razão, não estão conseguindo ocupar-se com discussões sobre o modo como essas línguas afetam as práticas pedagógicas.

A autora traz os seguintes argumentos em relação ao ensino das línguas na educação.

[...] a literatura tem apontado diferenças na forma que a L1, L2 e LE são ensinadas, por sua vez influenciadas pela distinção entre a noção de aquisição e aprendizagem (KRASHEN, 1981). Isto não anula a possibilidade de se fazer paralelos, pois além de as teorias de aquisição de L1 iluminarem os estudos de como se aprendem línguas outras, há quem diga também que a aprendizagem de L1 em contextos formais de sala de aula teria mais sucesso se adotasse as perspectivas de ensino de L2/LE. (GESSER, 2010, p. 9).

As questões abordadas pela autora são retomadas também em outros estudos que têm como foco a educação bilíngue de surdos, dando a dimensão da importância de pensarmos, na educação de surdos, sobre as diferenças e os papéis de L1, L2 e LE na educação de surdos.

Em relação aos usos nas condições de ensino das línguas de sinais e línguas orais, constatamos questões relevantes no relato de pesquisas desenvolvidas em meados dos anos 70 sobre a língua de sinais na Suécia e as consequências no bilinguismo dos surdos. (SVARTHOLM, 2009). Segundo a autora muitas consequências das condições do bilinguismo nas escolas interferem na vida dos surdos. Embora se trate de pesquisa desenvolvida há mais de três décadas, tais relatos ainda encontram atualidade no cenário da educação de surdos, como podemos observar nos dados da pesquisa desenvolvida pelo GIPES. Svartholm (2009, p. 15) relata em seu estudo que, embora haja indícios de que os surdos podem desenvolver o “bilinguismo funcional” com o uso da língua de sinais com propósitos de ensino, alguns estudos demonstraram que houve fracassos educacionais, tendo em vista a condição do domínio da língua pelo professor na interlocução com seus alunos surdos. Segundo os alunos surdos investigados por Svartholm (2009), o professor estimulava a escolarização por tornar-se lenta e cansativa, tendo em vista o esforço que esses alunos deveriam empreender para compreender as interlocuções com seus professores.

Embora a discussão sobre a importância do bilinguismo na educação de surdos seja um tema recorrente nas escolas de surdos e em espaços onde essas escolas têm se reunido, aqui no Brasil, o bilinguismo de surdos tem se intensificado desde a última década dos anos 90, sendo reiterado pelos eventos mobilizados pelo Movimento Surdo em Favor da Educação e da Cultura Surda, em 2011. Muitos estudos nesses períodos enfatizaram a importância dos estudos de L1 e L2, Karnopp (2004), Fernandes S. (2006) e Pereira (2007), entre outros, como suporte fundamental para viabilizar um ambiente bilíngue de qualidade para surdos, mas, por algum motivo, poucos foram os avanços das propostas das escolas bilíngues para surdos.

Por outro lado, Pereira (2011) reafirma a importância do ensino e aprendizagem da Libras como L1 nos processos de ensino e aprendizagem de L2 na educação de surdos, fato que demonstra nas pesquisas educacionais que desenvolveu em ambiente escolar de surdos.

[...] em relação ao ensino e aprendizagem de línguas na escolarização dos surdos, a língua brasileira de sinais tem papel fundamental na aquisição da língua portuguesa escrita, uma vez que é por meio dela que as crianças surdas terão acesso ao conteúdo dos textos. No entanto, só a língua de sinais não basta. É imprescindível que as crianças surdas sejam expostas a textos escritos, pois é assim que serão inseridas no funcionamento linguístico-discursivo da língua portuguesa. (PEREIRA, 2011, p. 616).

Concordo com a autora – a existência da língua de sinais nas escolas, por si, não acrescenta benefícios ao aprendizado da L2 na escola, se não for exercitado o ensino da L2 com o constante mergulho em textos escritos em português. Ou seja, a aquisição da língua portuguesa por parte do surdo não acontece de forma espontânea, como acontece com a língua de sinais, pois é praticada em modalidade diferente da forma visual-espacial da língua de sinais. A bimodalidade das línguas existentes na educação de surdos é, sem dúvida, um dos principais aspectos a serem pensados no ensino dessas línguas. Embora seja inegável a importância da língua de sinais no encontro entre surdos na escola, não podemos negar que o papel da escola na escolarização de surdos depende também do sucesso do ensino e aprendizagem das línguas na educação.

Muitos são os estudos e as contribuições fundamentais para nossas reflexões sobre o papel do ensino e aprendizagem de L1 e L2 na educação bilíngue, porém, como podemos observar, são múltiplos os fatores que devem ser observados nesse processo. Aproveito essas discussões para fazer algumas reflexões: i) como a escola vai absorver essas importantes constatações; ii) como a escola vai motivar-se para adotar novas posturas em relação às questões que envolvem as estratégias de ensino e aprendizagem na escolarização bilíngue dos alunos surdos, em meio a tantos contratempos que historicamente rondam a educação de surdos.

Se refletirmos sobre o que já foi dito e pesquisado sobre L1 e L2, bem como sobre bilinguismo na educação de surdos, poderíamos afirmar que tais estudos nos permitem pensar sobre projetos consistentes na educação bilíngue e surdos. Porém, o diferencial dos tempos atuais está muito mais centrado em questões de estatísticas e controles dos sistemas educacionais do que propriamente em condições e possibilidades de estudos que possibilitem a construção de projetos consistentes de educação bilíngue para surdos. (FERNANDES, 2006; GESSER, 2010; KARNOPP, 2004; RANGEL; STUMPF, 2015).

Em Chiella (2007), mencionei as importantes ações mobilizadas na vida e na educação de surdos, entre elas, a oficialização da Libras no Rio Grande do Sul, por

meio da lei estadual nº 11.405, de 31 de dezembro de 1999, no mesmo ano em que o estado promoveu um evento grandioso e inédito no Brasil. O Rio Grande do Sul foi o cenário que promoveu o *V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue para Surdos*. Esse evento foi precedido por um encontro de surdos, em um *Pré-Congresso*. Naquele momento, os surdos reuniram-se para discutir questões pertinentes aos seus direitos linguísticos e à educação de surdos. Dessa discussão, resultou um documento elaborado pelos surdos: *A educação que nós surdos queremos*¹. Esse documento ainda hoje é utilizado como parâmetro para discussões na educação bilíngue.

A discussão sobre bilinguismo na educação de surdos, portanto, como mencionado anteriormente, é marcada por diferentes eventos históricos de lutas e resistências que permeiam a educação de surdos e, conseqüentemente, a escola e nossas pesquisas acadêmicas. Há indícios de avanços em relação à condição da escolarização dos surdos nos últimos 15 anos, principalmente pós-oficialização da Libras. De outra parte, outras propostas precisam avançar, como o projeto de educação bilíngue das escolas de surdos e o ensino da L2 nas escolas, que ainda me parece permanecer nos discursos de repetição, por isso, com fragilidades em relação à qualidade da escolarização bilíngue para surdos. Embora entenda que há muitas implicações para que tal processo seja viabilizado, inclusive que muitos discursos totalizantes que envolvem a educação inclusiva estejam impedindo as escolas de surdos de avançarem em suas propostas bilíngues, o entendimento de escolas bilíngues não pode resumir-se ao fato de valerem-se do encontro das duas línguas na escola, a Libras e o português escrito.

Além disso, preocupei-me, como já mencionei neste estudo, com a possibilidade de as escolas de surdos estarem neste momento muito mais preocupadas e voltadas à manutenção dos seus espaços de escolas de surdos, sem conseguirem ocupar-se com a reflexão sobre a transformação desses ambientes bilíngues e de aprendizagem significativa. Digo isso com base não só na recorrência dos discursos dos professores, que pouco avançaram em relação à proposta do bilinguismo na educação de surdos além de afirmar que nessas escolas a L1 e a L2 estão presentes, mas também a partir do que se verificou nas observações e dados da pesquisa em relação a matrículas de alunos surdos no Ensino Fundamental, indo

¹ 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.

ao encontro dos achados registrados no relatório de pesquisa do GIPES em relação ao crescimento da matrículas de surdos no Ensino Fundamental, atribuído às escolas inclusivas. Faço esse registro, pois me parece que essas questões também têm sido um entrave para que a educação bilíngue de surdos avance. Como responsabilizar esses professores, que no dia a dia das escolas precisam, acima de qualquer coisa, preservar tais espaços? Isso não significa a garantia pessoal de permanência, mas sim a garantia da preservação desses espaços de luta que historicamente tiveram que ser disputados por políticas paralelas.

As considerações apontadas evidenciam-se nos registros das professoras da Escola 1, que recorrem aos enunciados sempre ditos: *“em uma escola de surdos, parte-se da língua de sinais, primeira língua do sujeito, para o ensino de sua segunda língua, o português”* (Professora B); *“é uma proposta de ensino para surdos tendo a língua de sinais como primeira e o português como segunda língua”* (Professor A).

Neste ponto, como podemos ver, apesar de haver avanços pedagógicos, é recorrente a marcação de conceitos caros aos surdos e à educação de surdos como instrumentos de preservação da existência de um espaço surdo na educação. Por outro lado, é possível inferir que não há propostas específicas nessas escolas que indiquem uma proposta bilíngue; apenas há uma condição assumida na escola sobre o papel das línguas. O fato de serem consideradas a Libras a L1 e a língua portuguesa a L2 significa apenas que está institucionalizado o uso da Libras na escola. No entanto, questionamo-nos em relação ao papel que as línguas assumem nas propostas pedagógicas como condição de valorizar a escolarização dos alunos surdos.

Talvez tenhamos que aprofundar a discussão sobre os crônicos problemas de sobrevivência que a escola de surdos enfrenta, para compreender em que medida o ensino e a aprendizagem dos alunos surdos são também consequências de tais condições. Já que inúmeros estudos, como temos visto, têm comprovado e dado pistas de práticas pedagógicas significativas para que a escolarização nessas escolas possa avançar no que tange aos aspectos linguísticos e culturais. Pesquisadores como Karnopp (2004) e Pereira (2009), ao observarem as condições das produções escritas na L2, alertam para questões problemáticas naturalizadas nas escolas, como, por exemplo, o fato de a Libras ter assumido o papel de L1 e o português de L2, sem maiores reflexões, ou, como já disse em outro momento, de forma repetitiva, impedindo que as ações em prol das línguas nas escolas avancem.

Esse é um problema que não atinge só as escolas de surdos. Em outra medida, de forma alarmante e preocupante, aparece nos resultados de letramento dos alunos surdos incluídos em escolas regulares.

Poucos são os alunos surdos incluídos que responderam os questionários, pois não possuíam condições linguísticas para compreenderem o que estava sendo questionado. Muitas vezes, os professores se propuseram a responder as questões no lugar de seus alunos. A falta de uma língua estruturada para a compreensão dos questionários ou antes disso, para a compreensão mínima de nossa presença na escola, levou o grupo a se perguntar: como as escolas estão estabelecendo vínculos pedagógicos com os alunos? Sem língua de sinais e sem a língua portuguesa, minimamente estruturada, a comunicação fica limitada a alguns gestos indicativos ou a algumas palavras oralizadas que são repetidas. Nesta situação encontram-se a maioria dos alunos surdos matriculados em escolas regulares. Talvez essa seja a razão para os altos índices de reprovação escolar observada nas escolas. (LOPES et al., 2009, p. 22).

Os surdos incluídos em escolas regulares, como se pode ver nos dados do relatório de pesquisa do GIPES, ao depararem-se com situações não sustentadas por uma proposta bilíngue, revivem, agora em um novo formato, uma situação já conhecida de instabilidade de escolarização na educação, o que por décadas foi atribuído à educação especial. A descrença dos professores na legitimidade da língua de sinais e a crença de que a língua oral dá conta de toda comunicação são os ingredientes que garantem o fracasso de qualquer processo educacional para surdos.

Professores alheios à cultura surda e sem o suficiente conhecimento de língua de sinais para dar conta dos processos educacionais sugerem ser essa menos importante do que o português. Consequentemente, com essa visão, não podem participar com sucesso de proposta séria de bilinguismo. (RANGEL; STUMPF, 2015).

Preocupou-me, nas escolas de surdos pesquisadas, verificar que, além da instabilidade que os professores demonstravam ter em relação à manutenção desses espaços, havia um clamor pela quase ausência de professores surdos, tão necessários nas séries iniciais do Ensino Fundamental nessas escolas. Isso nos remete, no caso específico do nosso estado, a uma discussão que aparentemente estava superada, mas, por questões comuns aos problemas que a educação de modo geral enfrenta, a presença dos surdos nas escolas ainda parece escassa. Isso demonstra um retrocesso em nossas escolas. Estudos como os de Taveira (2014) indicam que as práticas desenvolvidas por instrutores surdos em conjunto com ouvintes nas escolas onde a pesquisadora realizou a pesquisa-ação evidenciam que

não é possível imaginar uma educação bilíngue que não valorize a presença do instrutor surdo na escola como elo para construir instrumentos para o letramento e alfabetização visual.

Os achados de Taveira (2014) provocaram a reflexão sobre a realidade que encontrei nas escolas pesquisadas, com a quase ausência de professores surdos. Na Escola 1, havia duas professoras surdas, mas apenas uma atuava em sala de aula como professora de Libras; na Escola 2, manteve-se durante a pesquisa uma média de dois professores surdos a cada ano, mas pelo menos um deles era estagiário na escola; já na Escola 3, não havia professores surdos. Esse é um dado relevante. Embora haja evidências da importância da presença do modelo surdo na escola e na implementação da pedagogia surda e da didática visual que produz os elementos necessários para produções culturais dos surdos nas práticas escolares como contribuição para a educação bilíngue de surdos, a presença do modelo surdo nas escolas parece distante. (MOURÃO, 2011; PERLIN, 2006; STROBEL, 2009).

A constatação da ausência de práticas que evidenciem o modelo de cultura surda nas escolas pesquisadas poderia estar relacionada com a confirmação da quase ausência de professores surdos nessas escolas. O estudo de Taveira (2014), apesar de direcionado a outro modelo de escola bilíngue, que não o modelo de escola de surdos, traz evidências da importância de práticas produzidas por professores surdos que enfatizem o letramento visual nas escolas pesquisadas, referenciando que também políticas surdas e técnicas surdas são necessárias para significar as propostas de escolas-piloto de educação bilíngue que incluem surdos no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Taveira (2014) evidenciou que há uma complementaridade nas estratégias de ensino utilizadas pelos surdos, principalmente focadas nos elementos visuais, o que vem sendo apontado por estudos desenvolvidos principalmente por Karnopp (2010). O esforço projetado em nossos estudos está focado em espaços surdos, principalmente pela realidade do histórico da educação de surdos no Rio Grande do Sul; entretanto, por questões externas à escola, não se está conseguindo evidenciar um esforço em construir práticas de letramento significativas.

Construir práticas significativas em escolas bilíngues de surdos significa avançar no discurso da proposta de ensino bilíngue centrada apenas na língua de sinais, o que já está dado. Isso pode ser evidenciado nos discursos dos professores da Escola 1 quando dizem que “*é uma proposta de ensino para surdos tendo a língua*

de sinais como primeira e o português como segunda língua” (PROFESSOR A), ou, como diz a Professora C, *“uma proposta educacional que utiliza duas línguas concomitantemente. Em uma escola de surdos, parte-se da língua de sinais, primeira língua do sujeito, para o ensino de sua segunda língua, o português”* (PROFESSORA C).

Avançar nessa discussão implica tirar o foco do já institucionalizado e repetitivo uso da língua de sinais. Ampliar tal visão pressupõe a compreensão linguística do que significa a condição bilíngue que os surdos enfrentam na educação escolarizada e o reconhecimento de que os surdos vivem uma condição bilíngue, bimodal e bicultural na educação.

Ser surdo e usuário da língua de sinais é enfrentar ‘também’ uma situação bilíngue, pois o surdo está exposto à língua portuguesa tanto na modalidade oral quanto escrita. Assim, utilizar tanto a língua de sinais quanto a língua portuguesa na escola e possibilitar o estudo dessas línguas pode significar o acesso à expressão, à compreensão e à explicitação de como as pessoas (tanto surdas quanto ouvintes) se comportam quando pretendem comunicar-se de forma mais eficaz e obter êxito nas interações e nas intervenções que empreendem. Aqui o acesso à palavra (em sinais e na escrita) é traduzido como uma forma de acesso das pessoas ao mundo social e linguístico, sendo condição mínima e necessária para que o aluno possa participar efetivamente da aula, entendendo e fazendo-se entender. (KARNOPP, 2004, p. 106).

Como diz a autora, as línguas precisam ser ressignificadas na educação e na escolarização dos surdos.

Fernandes, S. (2006, p. 65) faz uma analogia entre o aprendizado do português por surdos e o aprendizado de uma língua estrangeira por qualquer aprendiz de línguas. Como já foi dito, a língua de sinais é em muitos casos considerada a L1 e em alguns casos a língua materna dos surdos, isso sem maiores questionamentos. Além disso, no contato surdo com surdo, a L1 passa a ser significada e possibilita maior desenvolvimento linguístico. Mas o que significa uma língua ser a primeira ou segunda língua na escola? Qual a condição linguística necessária para que haja o ensino e uso de línguas com papel de primeira e segunda língua na escola? E, ainda, o que significa língua materna e L1 na situação de surdos, sem que isso signifique o mero chavão de repetição da importância da L1 e L2 na educação?

Conforme constatação de pesquisas sobre aquisição de linguagem, a língua de sinais assume diferentes papéis entre os surdos, segundo a condição em que nascem e se desenvolvem esses sujeitos. Nesse sentido, é necessário analisar as situações individualmente, levando em consideração os estudos linguísticos que demonstram

que os surdos se desenvolvem naturalmente em condições adequadas de uso de língua materna, L1 e L2, e que tais línguas se diferenciam de outras condições bilíngues, principalmente pela sua condição de bimodalidade. (KARNOPP, 1995; QUADROS, 1997).

Em meio a tantos questionamentos, a escola bilíngue precisa construir a compreensão desses conceitos, afastando-se do senso comum, que entende que a língua de sinais e a língua portuguesa ocupam lugar de L1 e L2. A compreensão do sentido do bilinguismo é necessária entre os professores. Embora o bilinguismo esteja presente no discurso do senso comum da escola e entre as escolas de surdos de modo geral, isso não quer dizer que tenha sido suficientemente explorado o seu significado na escolarização.

Esse termo tem sido mais comum no discurso daqueles que militam entre os surdos, pois, nos últimos anos, o bilinguismo é considerado a bandeira de manutenção da luta surda, o que pôde ser constatado nos discursos dos professores. Apesar de terem sido poucos depoimentos, pois, como já foi dito, a maioria dos professores não ficou à vontade para registrar sua compreensão, houve muita discussão sobre a temática do bilinguismo entre o grupo, mas, na grande maioria das vezes, apenas como uma fala de celebração à educação bilíngue, dando a ideia de que a grande luta, neste momento, envolve a garantia da manutenção dessas escolas de surdos. Isso remete à ideia de que o desejo pela escola bilíngue, no momento, em virtude das contingências, está muito mais ligado à necessidade de comprovar que a permanência dos espaços físicos das escolas de surdos é necessária e importante para a educação de surdos do que propriamente à vinculação às práticas pedagógicas bilíngues.

Talvez essa seja uma das razões pela qual o processo de educação bilíngue de surdos não esteja avançando. Estudo como o desenvolvido numa perspectiva linguística pela pesquisadora Fernandes, S. (2006) investigou a temática da educação bilíngue para surdos nas escolas do estado do Paraná. A ênfase da pesquisadora foi nas perspectivas metodológicas utilizadas no ensino de português como segunda língua. A pesquisadora afirmou que, mesmo que as novas proposições da educação bilíngue para surdos estejam sendo consolidadas nos novos discursos no campo educacional, as práticas pedagógicas do passado ainda se verificam com frequência. Para Fernandes, S. (2006), o conceito de bilinguismo ainda está relacionado à aquisição das línguas e às habilidades linguísticas delas decorrentes. Geralmente, a

utilização do termo *bilinguismo* está relacionada à aquisição, pelos sujeitos, de duas ou mais línguas naturais, em situação de complementaridade, com status e funções diferenciadas, a depender das variadas situações de interação em que elas estiverem envolvidas.

Tradicionalmente, a expressão traduzia a competência total, em duas ou mais línguas, relacionada às quatro habilidades básicas: falar, compreender, ler e escrever. Já na atualidade, considera-se bilíngue o sujeito que possui, em uma segunda língua, competências em algum nível, relacionadas a uma ou mais de uma das quatro habilidades mencionadas. (FERNANDES, S., 2006, p. 73).

Também me chama atenção a recorrência do fato de que a complementaridade das línguas na educação de surdos é muito mais do que utilizar duas línguas na escola. A noção de que a língua de sinais é a L1 e de que a língua portuguesa escrita é a L2 tem reconhecimento nas escolas de surdos. Esse reconhecimento, contudo, está naturalizado e, por isso, deixa de ser problematizado além desse entendimento mínimo de L1 e L2. Também as funções distintas de L1 e L2 no ambiente escolar deixam de ser problematizadas, certamente por questões externas ao processo escolar, já que não é possível responsabilizar os professores pelas mazelas históricas que, de um modo ou de outro, trazem implicações para o processo de educação em geral, não só para a educação de surdos.

Diante de tal cenário, como diz Fernandes, S. (2006, p. 34), “a educação bilíngue para os surdos impõe aos educadores um novo olhar não apenas sobre a situação linguística em questão, mas, sobretudo, em relação às concepções axiológicas envolvidas nessa prática”. Portanto, ao definir a condição de bilinguismo de seus alunos surdos, a escola determina ou não as habilidades que são pensadas a partir dessa análise.

A decisão pela escola bilíngue não deve ser pautada pela manutenção dos espaços, embora compreenda a emergência dos discursos da atualidade. Ao contrário, deve-se ter como diferencial a presença dos aspectos linguísticos e culturais das línguas de sinais e da língua portuguesa, além de se manter o foco nas interações em Libras. Uma decisão pautada na manutenção dos espaços corre o risco de repetir o passado da transição das escolas especiais para as escolas de surdos. A escola precisa ocupar-se dos aspectos que envolvem o ensino das duas línguas no processo contínuo de bilinguismo. Isso leva a pensar como serão representadas as culturas, os valores e as crenças das línguas envolvidas no processo de ensino e de

aprendizagem. Tais necessidades geram questões complexas que demandam da escola um investimento em relação ao tempo de estudo e planejamento das práticas pedagógicas.

Ao perguntar-me sobre como podemos entender a escola bilíngue a partir da experiência nas escolas pesquisadas, remeto-me ao que é dito no Decreto 5626/2005 e reiterado na discussão de pesquisadores que recentemente elaboraram o Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, mediante a sistematização das ações e legislação em prol da condição bilíngue dos surdos. Esse documento, a meu ver, deve também orientar as políticas educacionais bilíngues.

Política linguística representa um tipo de intervenção social em uma determinada comunidade. Uma política linguística vai determinar decisões quanto ao uso das línguas em um determinado país ou comunidade linguística. A partir disso, instaura-se um planejamento linguístico que objetiva implementar a política linguística traçada. (BRASIL, 2014, p. 7).

Embora tais movimentos estejam ocorrendo em paralelo aos movimentos políticos dos surdos em prol da educação bilíngue, não me parece que nossas escolas tenham conseguido colocar foco nessas discussões em busca da sistematização de diretrizes de ensino adequadas ao que podemos dizer de um processo bilíngue contínuo. Isso parece agravar-se porque, pelo que foi possível observar, as práticas pedagógicas e práticas de avaliação gestadas em uma concepção monolíngue persistem em nossas escolas.

Como já foi dito em outros momentos, há algumas políticas linguísticas brasileiras para surdos que, conforme o Relatório (BRASIL, 2014), efetivamente propiciaram avanços, como, por exemplo, a oficialização da Libras, que cria um cenário favorável aos resgates linguísticos dos surdos. Em contrapartida, existem outras medidas importantes já implementadas pelo MEC, como, por exemplo, a formação de docentes para o ensino da Libras, instituída pela criação do curso de Letras Libras; a proposta de formação inicial de professores em curso de Pedagogia Bilíngue Libras Língua Portuguesa; a distribuição de livros didáticos e paradidáticos com acesso a CD em Libras, dicionários de Libras e livros de Literatura bilíngues - Língua Portuguesa e Libras. Tais ações podem contribuir e ajudar a repensar o que está sendo colocado em movimento no processo de educação bilíngue de surdos,

mas ainda há vácuos, principalmente em relação a escolhas das políticas linguísticas na educação bilíngue para surdos que estejam pautadas na diferença surda.

Porém, de modo geral, há (in)existência de políticas linguísticas educacionais adequadas aos contextos bilíngues de minorias, e esse é um desafio que não abrange apenas os surdos. Esse fato é reconhecido também por autores como Altenhofen (2004), Cavalcanti (1999), Faraco (2002), Ferraz (2007), Marcelino (2009) e Romaine (2001), entre outros pesquisadores que debatem os problemas linguísticos enfrentados, principalmente, em contextos educacionais bilíngues de minoria.

Cavalcanti (1999) e Mello (2001), por exemplo, reconhecem que vivemos no Brasil em meio a uma multiplicidade de contextos de comunidades e minorias linguísticas, como comunidades indígenas, comunidades de imigrantes (alemães, italianos, japoneses, poloneses, ucranianos, etc.), comunidades de descendentes de imigrantes e contextos de fronteiras. Cavalcanti (1999) aponta o reconhecimento (recente entre os linguistas) da visibilidade das comunidades surdas, que têm em comum com as demais minorias linguísticas uma herança do contexto histórico de um país como o Brasil, onde ainda prevalece o cenário do mito monolíngue. Além disso, como já mencionei, a comunidade surda tem questões em comum com a comunidade de indígenas, principalmente quanto à carência do reconhecimento político e legal do contexto bilíngue em que vivem e a conseqüente necessidade de obterem o reconhecimento por meio de políticas linguísticas que contemplem a execução de programas de educação bilíngues acessíveis às suas especificidades linguísticas.

Parece haver uma ideia equivocada de que minorias linguísticas são deficientes linguísticos. Tal problemática é refletida nos contextos educacionais nos quais a língua oral padrão prevalece sobre as línguas das minorias. Isso reflete o preconceito numa realidade de multiplicidade de línguas, onde predomina o ensino da língua padrão como algo maior e melhor na pretensa aproximação dessas minorias; daí pode-se inferir o pretenso sucesso das matrículas de alunos surdos no Ensino Fundamental em escolas inclusivas, como indicou a pesquisa do GIPES no Rio Grande do Sul. (LOPES et al., 2009).

Termos clareza de que a educação bilíngue exige muito mais do que o conteúdo escolar ser transmitido aos alunos surdos na sua língua implica também uma condição que não se restringe à situação bilíngue dos surdos, mas que é questionada por Naiditch (2007) quando examina o exemplo americano de educação bilíngue e questiona a transposição do código linguístico da L1 para L2 ou língua

estrangeira. Isso mobiliza a ação do professor nessa transposição, o que envolve transpor o pensamento em língua de sinais para a escrita do português, condição que é inerente à situação de bimodalismo nas línguas da educação de surdos. Além disso, se considerarmos a proficiência na língua de transposição, o professor deveria ser bilíngue e bicultural no modo de interagir, principalmente com a cultura da língua em questão.

Podemos pensar no quanto as demandas históricas dos surdos trouxeram a ampliação de pesquisas nos campos culturais e linguísticos, contribuindo de forma significativa para pensarmos na construção do caminho educacional que devemos trilhar. Parece-me que ainda há muitos espaços vazios na construção do desejado processo de educação bilíngue para surdos, talvez não por falta de estudos consistentes que, relacionados entre si, deem condições de construirmos um mosaico significativo de aportes teóricos necessários na construção desses caminhos na escola.

Por outro lado, um dado que ficou evidente nas escolas observadas durante a pesquisa foi em relação às turmas observadas: a recorrência de poucos alunos nas turmas dos anos iniciais. Alguns anos, inclusive, eram constituídos por apenas um aluno, e outras turmas nem chegavam a ser constituídas por falta de alunos: por exemplo, em 2013, a Escola 1 não tinha turma no 2º ano do Ensino Fundamental. Isso também foi verificado na Escola 2, com a turma do 1º ano, que não chegou a ser constituída.

Penso que é pertinente chamar atenção para esse registro, já que ele se repete nas escolas pesquisadas, ou seja, o que já se observa informalmente nos últimos anos nas escolas de surdos. Uma redução de matrículas nas séries iniciais do Ensino Fundamental de escolas de surdos passa a ser recorrente nessas escolas e, por isso, um dado relevante para a pesquisa, levando-se em consideração os achados da pesquisa do GIPES em 2009, que constatou um aumento significativo nas séries iniciais do Ensino Fundamental, em oposição ao reduzido número de matrículas que pude constatar neste estudo. (LOPES et al., 2009).

Esse dado chamou minha atenção, pois, embora o momento que estamos vivenciando seja de celebração dos avanços nos discursos culturais sobre a língua de sinais e a cultura surda, paralelamente, há um apelo e uma proliferação dos discursos salvacionistas sobre a educação inclusiva; conseqüentemente, podemos pensar que também estejam voltados à cura da surdez mediante a proposta da promoção dos

implantes cocleares em crianças surdas. (REZENDE, 2010). Curiosamente, o discurso salvacionista da inclusão escolar trouxe como consequência na educação de surdos a diminuição de matrículas nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Esse parece ser um fator que vem competindo, de certa maneira, com as matrículas de crianças surdas nas escolas bilíngues de surdos.

Consequentemente ou não, o número de crianças surdas implantadas tem crescido consideravelmente até mesmo nas escolas de surdos. Segundo o Grupo de Implante Coclear do Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina da USP, em relação ao implante coclear o site diz:

O Implante Coclear (ou popular "ouvido biônico") é um equipamento eletrônico computadorizado que substitui totalmente o ouvido de pessoas que têm surdez total ou quase total. Assim o implante é que estimula diretamente o nervo auditivo através de pequenos eletrodos que são colocados dentro da cóclea e o nervo leva estes sinais para o cérebro. É um aparelho muito sofisticado que foi uma das maiores conquistas da engenharia ligada à medicina. Já existe há alguns anos e hoje mais de 100.000 pessoas no mundo já estão usando. (HOSPITAL DAS CLÍNICAS, 2016).

Alguns estudiosos têm problematizado as afirmativas sobre a dependência do sucesso escolar atrelada ao uso do equipamento do implante coclear. Segundo Thoma (2012, p. 91), “se o resultado do Teste da Orelhinha detectar algum grau de perda de audição, as crianças surdas muitas vezes são encaminhadas para a realização de cirurgias de implante coclear”. Para a autora, essa é uma sofisticada técnica que tem como propósito “curar” a surdez e fazer das crianças surdas “ouvintes”.

Observei que, nas três escolas pesquisadas, havia alunos surdos com implantes cocleares. Esses alunos, embora estivessem inseridos num ambiente linguístico com língua de sinais, eram submetidos individualmente a atendimentos clínicos, como ocorria na Escola 1, onde havia um aluno do 1º ano com implante coclear. Esse aluno, como relato na continuidade do texto, em diversos momentos, saía da sala de aula para comparecer ao atendimento clínico.

Como mencionei anteriormente, na Escola 1, foram observadas as turmas do 1º ano, nos turnos da manhã, e à tarde as do 3º ano do Ensino Fundamental. Todas as turmas tinham em comum um número mínimo de alunos, e, como foi constatado durante a pesquisa, a escola não tinha constituído turma no 2º ano. Outro fato que relatei e que se repete nessas escolas é que, além de terem poucos alunos, não

recebem alunos suficientes para constituir todas as turmas dos níveis de ensino do Ensino Fundamental, o que agrava as condições dessas escolas e dificulta que os professores deem conta de projetos bilíngues, já que por si só a condição de atendimento individualizado representa um atendimento especial.

Por exemplo, a turma do 1º ano do turno da manhã na Escola 1, em 2013, tinha apenas dois alunos com as seguintes idades: um com seis anos, que já havia feito o implante coclear, como apontei no parágrafo anterior, e um com sete anos, filho de mãe surda, que também era aluna das séries finais do Ensino Fundamental na mesma escola. Todos esses alunos estão classificados pela escola como alunos de risco social, pois recebem bolsa família e vivem em ambiente que apresenta alto índice de violência; tal exclusão, acrescida à forma individual como acaba ocorrendo o ensino, produz condições de educação especial.

É importante salientar que, embora a Escola 1 não tivesse atendimento especializado, como mencionei, esse aluno do 1º ano da manhã que tinha implante coclear recebia regularmente atendimento de uma fonoaudióloga que atendia na clínica pública que pertence à Fundação que foi mantenedora da escola. Essa instituição, no período em que aconteceu a pesquisa, manteve alguns de seus serviços em funcionamento no mesmo prédio da escola, onde grande parte do prédio é ocupada pela clínica da antiga mantenedora da escola. Esse aluno, como relatei no texto, muitas vezes saía mais cedo das aulas para receber o atendimento clínico.

Pelo fato de, nos últimos anos, haver uma visível redução nas turmas das séries iniciais e das turmas do Ensino Fundamental e Ensino Médio na Escola 1, a escola concentrou as turmas no turno da manhã. No entanto, conforme a direção da escola, os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, por tradição na escola, eram atendidos no turno da tarde.

As professoras das turmas do 3º ano e do 5º ano –ambas com redução de alunos – acabavam atendendo seus alunos como uma classe multisseriada. Esse fato também foi observado de outros modos nas outras escolas pesquisadas, pois as turmas, por serem pequenas, muitas vezes acabam sendo organizadas conforme a disponibilidade das salas e os horários das professoras. A professora da turma do 1º ano da manhã, com dois alunos, por necessidade da escola, dividia suas atividades em dois turnos: em um, desempenhava funções de professora e, em outro, as funções administrativas. Por isso, atendia paralelamente a turma do 1º ano e às demandas relacionadas à equipe diretiva da escola. Isso fazia com que, em diversos momentos,

mesmo não sendo o turno de suas atividades paralelas e embora não fosse o desejo da professora, ela necessitava ausentar-se da sala de aula no turno da manhã. Isso aconteceu em diversos momentos enquanto estive acompanhando a turma do 1º ano.

Como foi possível certificar ao longo da descrição metodológica, isso foi observado e recorrente também nas outras escolas de surdos – a ausência de professores em sala de aula. Essa situação não era desejo das escolas, mas uma contingência externa à escola, principalmente devido à precarização das escolas de modo geral, evidenciada nos últimos anos no sistema educacional do nosso estado. Trago esse fator de forma genérica, uma vez que não pretendi problematizar essas questões, mas pode-se dizer que elas ficaram evidentes no percurso da pesquisa.

Mostrei até aqui algumas considerações sobre as impressões resultantes das observações e dos encontros com professores realizados na Escola 1. Como nessa escola a proposta envolvia as observações e o trabalho com o grupo de estudos, fiz 20 horas de observações na escola, ou seja, foram cinco encontros de observações com as turmas.

As observações iniciais foram com os alunos do 1º ano do Ensino Fundamental no turno da manhã. Como expliquei anteriormente, a escola não tinha turma de 2º ano do Ensino Fundamental. Paralelamente a essa turma, observava o grupo do 3º ano do Ensino Fundamental no turno da tarde. Por questões de disponibilidade de tempo, normalmente, a pesquisa ocorria no mesmo dia da semana nos dois turnos, manhã e tarde.

Quando iniciei as observações no turno da manhã, não houve nenhuma surpresa com os alunos na escola, tendo em vista que eles já estavam familiarizados com a minha presença. Em outros momentos, já tinha mantido contato com eles. Ao entrar em sala, minha intenção era observar “o que estava acontecendo lá”, procurando entender o que podemos pensar por escola bilíngue a partir daquelas práticas que aconteciam naquele ambiente.

O Quadro 5 apresenta o relato de observação que ocorreu nessa escola com o 1º ano do Ensino Fundamental.

Quadro 5 - Observação na turma do 1º ano da Escola 1 (2013)

Nesta observação com a turma do 1º ano da Escola 1, acompanhei uma atividade em que a professora ofereceu massinha de modelar para os dois únicos alunos matriculados na turma do 1º ano da manhã. Essa era uma atividade livre que a

professora estava desenvolvendo, e, por isso, segundo a professora, não houve encaminhamentos anteriores com os alunos. A professora iniciou a tarefa colocando o material nas mesas, disponibilizando-o para que os alunos o explorassem livremente.

Nesse dia, a pesquisadora estava acompanhada de bolsista de iniciação científica da Unisinos que contribuía com a pesquisa maior e que estava auxiliando na obtenção das filmagens para a pesquisa. Os alunos ficaram curiosos pela presença da monitora e interessaram-se em saber o que iríamos fazer e por que estávamos filmando, embora em outros momentos já tivessem ocorrido filmagens na sala de aula. Eles foram informados de antemão sobre a presença da pesquisadora e da monitora em sala de aula naquele dia específico, porém, como não era rotina a vinda da monitora, isso acabava sendo sempre uma novidade. Por esse motivo, naquele momento, houve novamente necessidade de explicar aos alunos sobre a presença da monitora. Eles gostaram da ideia e seguiram trabalhando, porém, de vez em quando, olhavam para nós e sorriam. Logo que entramos na sala, a professora precisou ausentar-se e, por isso, perguntou se não haveria problemas se que a pesquisadora acompanhasse os alunos na sua ausência. Como a pesquisadora era professora e colega da professora da turma, esta se sentia à vontade para pedir que “cuidasse” dos seus alunos na sua ausência. Concordei com a professora e fiquei acompanhando a turma na sua ausência, pois necessitava fazer os registros, já que nesse dia tinha a companhia da monitora, o que nem sempre era possível. Nesse dia, um dos alunos, identificado aqui como Aluno 1, estava atento fazendo a atividade com massinha de modelar. Como ele se dirigiu a mim, perguntei o que ele estava fazendo, e ele me respondeu imediatamente, sinalizando “carro”. Nesse mesmo momento, o Aluno 2, que aparentemente estava alheio à minha conversa com o colega e não estava interessado na atividade com a massinha de modelar, passou a circular pela sala. Procurei estabelecer uma comunicação com o Aluno 2, porém, naquele momento, não houve nenhuma resposta. Ele apenas emitia alguns sons sem significado e evidenciava algumas expressões faciais. Ao mesmo tempo, mantinha apenas uma interação consigo mesmo. Em outros momentos, já havia percebido que constantemente o Aluno 2 procurava intervir no trabalho do seu colega. O Aluno 1, nesses momentos, olhava para a pesquisadora e sinalizava: “Ele, o Aluno 2, é ‘louco’, ‘maluco’” e sorria.

Quando o Aluno 1 terminou a tarefa, ficou incomodado pela insistência do colega e com as interferências no seu trabalho. O Aluno 1 guardou a massinha de modelar e foi até o armário de jogos. Nesse momento, o Aluno 2 (que, como mencionei, na apresentação dos alunos, era filho de uma das alunas surdas da escola) tirou da mochila o vídeo do Homem-Aranha e apontou para a pesquisadora e sinalizou “computador”, utilizando expressão facial a uma pergunta. Entendi que estava convidando para assistirmos ao vídeo do Homem-Aranha. Esse foi o primeiro estabelecimento de comunicação que o Aluno 2 teve com a pesquisadora naquele dia de observações. Sinalizei que precisávamos aguardar a professora.

Fonte: Elaborado pela autora

Faço uma ressalva para dizer que observei, na interação dos dois meninos, uma especificidade relativa à diferença cultural, que acreditei que pudesse interferir na comunicação entre os alunos e a professora. Por exemplo, quando o Aluno 1 sinalizava que o colega (Aluno 2) era “louco”, é possível dizer que a interação entre eles, embora ambos fossem surdos, era distinta. O Aluno 2 tinha uma identificação cultural mais familiarizada com a cultura surda, uma vez que era filho de mãe surda, o que acabava sendo compreendido como um comportamento estranho para o seu colega (Aluno 1). Esse Aluno 2 tinha pouca ou quase nada de interferência da cultura oral na sua interação, já que na família e na comunidade estava inserido num comportamento cultural familiar na comunidade surda, ao passo que o seu colega, o Aluno 1, além de ter implante coclear, era único filho surdo de uma família que partilhava a cultura oral; por isso, estava mais identificado com esta cultura. Isso podia ser observado em sala de aula, quando demonstrava ter uma interação mais voltada para a cultura oral junto à professora, que, embora sinalizasse com os alunos, dava maior ênfase à sinalização estruturada em língua portuguesa, utilizando o recurso da língua oral, concomitantemente a sinalização. Como o aluno com implante coclear vivenciava, na maior parte do tempo, a cultura oral (família – atendimento clínico – interação com a professora) e estivesse se familiarizando com outros surdos, era natural que desconfiasse do comportamento do colega surdo.

A professora da turma demonstrou todo o tempo que tinha uma identificação maior com a cultura oral, e a sua condição linguística em língua de sinais era certamente muito básica. Por isso, obrigava-se a oralizar em sala de aula, pois dessa forma podia construir suas interações em língua de sinais. Assim, muitas vezes

apenas acrescentava alguns sinais no foco do que pretendia dizer. Vale mencionar ainda que a docente, em diversos momentos, chamou atenção para o Aluno 2 (filho da aluna surda) e constantemente se referia a ele apontando o seu comportamento cultural como se possivelmente ele tivesse algum outro “comprometimento” além da surdez. A professora compreendia que esses alunos deveriam passar pelo processo de alfabetização com a presença de um professor surdo e que lamentava que as condições da escola não pudessem ser diferentes no que se referia à carência de recursos humanos.

No quadro abaixo, dei continuidade ao relato da observação do quadro acima, com o objetivo de demonstrar como se desenrolaram as filmagens com a ausência da professora.

Quadro 6 - Continuação do relato de observação da turma do 1º ano da Escola 1

Naquele momento, embora não fosse o objetivo, tive necessidade de fazer algo para contornar a situação, por isso, ofereci um saco com alguns objetos que eram mobiliários de casinhas. Os alunos adoraram a brincadeira com o mobiliário. O primeiro que organizou o mobiliário foi o Aluno 1, porém, em seguida, teve que interromper a brincadeira. Teve que sair da sala de aula, pois sua mãe precisou acompanhá-lo ao atendimento com a fonoaudióloga no andar superior do prédio. O menino, após resistir por não querer sair da sala, organizou a mochila e acompanhou a mãe. No momento em que percebeu que iria para o atendimento no andar superior, imediatamente retirou o aparelho do implante e saiu correndo na frente da mãe, sorrindo para ela; sinalizando *não*, demonstrava que não tinha interesse em ir para o atendimento.

Fonte: Elaborado pela autora.

Aquela foi uma situação atípica, pois não era meu objetivo fazer intervenções, apenas observações para obter o material da pesquisa. Além disso, não havia nenhuma autorização da professora sobre que atividades desenvolver; a

pesquisadora a priori não podia interferir, porém, nesse caso, foi o que ocorreu. Era visível que, sempre que estávamos na sala, a professora se tranquilizava com a nossa presença, pois tinha alguém para ficar junto com os alunos. Essa situação de ausência da professora foi constante durante os períodos em que observei o grupo.

Por esse motivo, como já mencionei, poucas foram as oportunidades de registrar atividades desenvolvidas pela professora com os alunos. Nos momentos de observação, constantemente a professora ausentava-se da sala, e, por isso, a maioria dos registros foram com a ausência da professora. Além disso, a professora evidenciava não estar à vontade nos momentos de observações com filmagens, demonstrando ansiedade: ou saía da sala, ou interrompia as suas práticas para chamar outro professor para atender os alunos.

Na análise dos vídeos e revendo os registros das filmagens, pude observar que, na maior parte do tempo em que a professora estava na sala com os alunos, ela se limitava a chamar atenção das crianças para questões sobre seu comportamento, e até mesmo dizia, falando e sinalizando várias vezes, o sinal de *estudar*, que eles precisavam estudar; sempre que os alunos se dispersavam ou faziam alguma brincadeira, a professora repetia o sinal e oralizava (*estudar*).

Outra recorrência nessas observações foi em relação aos diversos momentos em que a mesma professora do 1º ano atendia, na sala de aula do 1º ano, outros alunos de séries diferentes que estavam sem professores, como relato no quadro abaixo.

Quadro 7 - Observação da turma do 1º ano da Escola 1 (2013)

Nesse dia, a professora responsável pela turma que estava sendo observada atendeu concomitantemente os alunos do 5º ano e do 1º ano. Enquanto os alunos do 5º ano copiavam atividades que a professora da turma havia indicado no livro da disciplina de História, os alunos do 1º ano, que não estavam envolvidos em atividades, estavam fazendo brincadeiras entre eles. Por vários momentos, enquanto estávamos na sala de aula, a professora retirou-se, deixando todos os alunos que estavam na sala somente com a companhia da pesquisadora, embora sempre fizesse a pergunta se teria algum problema em ausentar-se.

Nesse dia, o quadro verde encontrava-se com a mesma estrutura cotidiana, com a data para completar, mas comum diferencial. Como havia duas turmas na sala, o quadro verde estava dividido: em um lado, as informações que a turma do 1º ano

deveria copiar mantiveram-se. Para estes alunos, as frases incompletas eram organizadas uma abaixo da outra e tinham os seguintes enunciados, que se repetiam todos os dias (por isso as informações não eram apagadas do quadro):

1º ANO

Dia _____ de _____ de _____.

Hoje tem _____.

Hoje é _____.

Meu nome é _____.

Idade: _____ anos

No outro lado do quadro, havia informações para a turma de 5º ano, com as seguintes informações para os alunos copiarem:

5º ANO

Dia 05 de novembro de 2013.

Hoje terça-feira.

Bom dia!

Fonte: Elaborado pela autora.

Em todos os momentos em que a pesquisadora registrou a professora atendendo alunos de outras turmas concomitantemente com o 1º ano, foi possível verificar que ela procedia da mesma forma, dividindo o quadro e dando atividades de cópias de livros, possivelmente orientadas pelas professoras das turmas. Além disso, o procedimento com os seus alunos do 1º ano era sempre colocado em segundo plano, e, na maioria das vezes, os alunos ficavam sem atividades. A professora limitava-se a controlar o comportamento dos alunos e a verificar se os alunos visitantes estavam cumprindo a atividade que a professora havia lhes destinado, conforme podemos observar no relato especificado no quadro abaixo.

Quadro 8 - Consideração do relato da observação da turma do 1º ano da Escola 1

Em relação à observação feita na turma do 1º ano, quando havia também a companhia da turma do 5º ano, vale dizer que, quando a professora retornou para a sala de aula, começou imediatamente a interagir com os alunos do 5º ano para ver se estavam cumprindo a tarefa proposta pela sua professora. Bem depois, ela se dirigiu para o lado do quadro do 1º ano e começou a completar a data, que estava incompleta, no momento em que uma aluna do 5º ano chamou atenção para o fato de que a data não estava completa e de que os colegas do 1º ano ainda não haviam terminado de

escrever a informação. Nesse momento, a professora passou a chamar a atenção dos seus alunos, pois eles não haviam cumprido a tarefa.

Na sequência, porém, antes que a professora pudesse iniciar qualquer tarefa, ela foi requisitada por uma colega professora e retirou-se novamente da sala de aula. Enquanto isso, os dois meninos do 1º ano estavam dispersos. O Aluno 2, do 1º ano, saiu da sala junto com a professora para ir ao banheiro. A mesma aluna do 5º ano que chamou a atenção da professora para completar a data no quadro insistiu em sinalizar que os alunos não poderiam ir ao banheiro juntos, uma vez que o Aluno 1 do 1º ano também manifestou desejo de ir ao banheiro. A professora também já havia chamado a atenção dos alunos falando oralmente, sem sinalizar nesse momento: “um de cada vez”. Outra aluna do 5º ano sinalizou argumentando que eles poderiam ir juntos, pois há vários sanitários no banheiro e, ao mesmo tempo, fez uma expressão de desagrado com a colocação da outra colega. Enquanto isso, os outros alunos do 5º ano seguiam copiando.

No momento seguinte, os dois alunos do 1º ano retornaram à sala de aula com a professora, mas novamente dispersaram-se. A professora chamou a atenção deles outra vez. Falando em voz alta, disse: “agora é hora de estudar, eu não disse que é para brincar”. Enquanto a professora oralizava com os seus alunos surdos, sinalizava apenas os sinais de “não” e de “estudar”. Parecia bastante ansiosa e novamente avisou que iria ausentar-se da sala. Saiu, mas antes avisou a pesquisadora que o professor de Educação Física iria substituí-la, pois ela precisava participar de uma reunião para resolver uma situação com a direção. O período de observação finalizou, e, após o intervalo, o professor de Educação Física levou os alunos para o ginásio, junto com outras turmas.

Fonte: Elaborado pela autora.

A recorrência da ausência da professora em sala de aula e a falta de práticas pedagógicas significativas com esses alunos levam-nos a pensar sobre as condições e a qualidade de aprendizagem oferecidas aos alunos surdos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Foi possível verificar que, nos poucos momentos em que a professora estava em sala de aula, reforçava o comportamento corretivo, indicando aos alunos que eles estavam na escola para estudar, ou seja, apontava para o fato de que eles não deveriam estar brincando, e sim estudando. De certa forma, responsabilizava os alunos por não apresentarem um comportamento desejado em

sala de aula e, talvez por isso, conseqüentemente, indicava o motivo do aparente fracasso escolar desse grupo. Embora compreenda que os fatores que determinavam esse comportamento fossem alheios à vontade da professora, não poderia deixar de fazer esses registros de pesquisa e trazer tais elementos para análise.

Nesse sentido, podemos inferir que, ao levar os alunos a um processo de culpabilização, a prática da professora enfatiza alguns estigmas característicos da concepção de educação especial (BEYER, 2006). A referência que faço à concepção do contexto de educação especial está relacionada à impossibilidade de vivenciar práticas pedagógicas significativas com esses alunos, o que, em certa medida, se repetiu nas outras escolas. Isso nos permite inferir que aqueles alunos não eram considerados capazes de produzir tais práticas e que, não sendo capazes, poderiam ser um risco para o espaço escolar, o que por si só remete à ideia do controle advindo da educação especial, a qual, entre outras coisas, pretendia manter o estabelecimento da ordem. (LUNARDI, 2004). Além disso, havia uma tendência de a professora dar ênfase ao disciplinamento do comportamento dos alunos. Lopes (2006, p.92), ao olhar para as marcas surdas constituídas no espaço escolar, traz a escola como “uma das grandes máquinas que trabalham na produção de sujeitos dóceis, adaptados a um tipo de sociedade”.

Retomando o Capítulo 2 desta tese, fiz menção aos contextos dos tempos e espaços da educação especial dos surdos, que aparentemente foi motivada, conforme indica Lopes (2007), pelo ideal disciplinar e normalizador. Os discursos sobre a educação especial, conforme a autora, estiveram voltados, principalmente, para as técnicas e práticas disciplinares, aplicadas aos surdos com o objetivo de aproximar esses sujeitos da pretensa normalidade da oralidade. Nesse sentido, registro que não faço crítica à educação especial; ao contrário, apenas me refiro aos discursos sobre as práticas normalizadoras que, de modo geral, permearam os discursos sobre a educação especial.

Na sequência, mostro as observações feitas com esses alunos em um momento em que se encontravam com a professora de Libras. Aqui retomo o que mencionei sobre minhas inquietações quanto ao papel dos professores surdos, que nas suas práticas não deixaram transparecer aspectos da didática e da pedagogia surda, parecendo repetir modelos de práticas tradicionais da cultura da oralidade. Vale dizer que também esses professores surdos vivenciam as influências externas que a educação de surdos de modo geral está vivendo na atualidade.

Quadro 9 - Observação da turma do 1º ano da Escola 1 (Aula de Libras)

A professora do 1º ano saiu da sala de aula assim que a professora de Libras chegou para cumprir o seu horário com essa turma. Nesse dia, apenas o Aluno 1 havia comparecido à escola. O Aluno 2 faltou porque, conforme disse a professora da turma, ele foi acompanhar a mãe ao médico.

A professora de Libras é surda. Ela iniciou a aula escolhendo aleatoriamente um livro infantil da prateleira para contar uma história. Depois de manusear alguns livros, ela optou pelo livro *Lino*, que tem por autor e ilustrador André Neves e que faz parte da coleção Itaú de Livros Infantis. *Lino* é uma história de amizade que se passa numa loja entre dois brinquedos, um porquinho chamado Lino e uma coelhinha de nome Lua. A professora de Libras começou a sinalizar a história e, ao mesmo tempo em que manuseava o livro, mostrava as imagens para o aluno, sinalizando. Como ela fez uma leitura sinalizada rápida, percebi que, em diversos momentos, o aluno se distraía. Ao final da história sinalizada, o aluno pegou o livro e ficou folhando. Porém, observei que ele estava mais interessado em olhar para os numerais e, sempre que identificava algum, sinalizava até *cinco*. A professora de Libras, nesses momentos, corrigia a sinalização do aluno mostrando o sinal correto do número e a configuração de mão correta, e o menino nesses momentos repetia o sinal do numeral que a professora fazia.

Observei que a professora de Libras não explorou a história de Lino e, em seguida, abandonou o livro, escolhendo outro livro para sinalizar a história para o aluno: *E o dente ainda doía*, de autoria de Ana Terra. Trata-se de uma leitura sobre um jacaré que gostava de tomar banho de sol, era “folgado e largado”, mas não conseguia descansar por causa de uma tremenda dor de dente. A professora utilizou a mesma metodologia para leitura dos dois livros, sinalizando e mostrando a imagem para o aluno, que, assim como na primeira leitura, se dispersou.

Fonte: Elaborado pela autora.

Infelizmente, apesar de esse ser o primeiro momento em que pude observar nessa turma a utilização de livros infantis para contação de histórias, percebi que as leituras não foram significativas, já que foram exploradas de forma muito rápida e não houve qualquer intenção de desenvolver e explorar as histórias. A professora limitava-se a sinalizar e a corrigir algum sinal que o aluno utilizasse, por meio da repetição, de

forma incorreta. Não houve nenhum tipo de conversa sobre a leitura do livro. Além disso, como foi muito rápida a exploração da história, observei que o aluno não pode compreender do que se tratava a história, pois a professora de Libras apenas sinalizava as histórias, como se toda sinalização fosse compreensível para o aluno, sem explorar qualquer detalhe da história. A professora demonstrava que estava preocupada em utilizar por completo o tempo da sua aula com a tarefa da leitura em Libras, que, nesses moldes, não parecia ser significativa para o aluno.

Tal prática levou-me a pensar nas palavras de Lopes (2010) quando menciona as marcas impostas aos surdos, que imprimiram as alteridades deficientes e dependentes da cultura oral. Pude observar nesta pesquisa que, mesmo nos momentos surdos com surdos, professores surdos não se apropriam da tão sonhada pedagogia surda. (PERLIN, 2006). A pedagogia surda, em primeiro lugar, deve privilegiar o modo de ser surdo, e, por isso, o princípio básico e natural está na língua de sinais. No entanto, não se trata apenas de privilegiar a língua de sinais, mas de priorizar os aspectos culturais da vivência surda na utilização dessa língua. Rangel e Stumpf (2015, p.121) dizem que “o professor surdo segue a metodologia do professor ouvinte, contribuindo para que o aluno surdo continue na sala de aula com aspectos que tendem a privilegiar a ‘identidade normal’ em detrimento da ‘identidade diferente’”.

Como foi possível observar, a professora de Libras sinalizou a história infantil para o aluno, sem se ocupar em dar ênfase à exploração da história em si, aos significados dela, limitando-se ao protocolo de ler o livro e ocupando o tempo justo da sala de aula. Foi uma leitura sinalizada e rápida feita pela professora surda.

Entendo que tal pedagogia não é inata entre esses professores surdos e que, situações que exploram uma didática visual, como demonstrou o estudo de Taveira (2014), podem construir práticas pedagógicas significativas. Questiono se a fragmentação nas práticas pedagógicas entre os surdos existe por não haver articulação com uma proposta que priorize o bilinguismo e o biculturalismo dos surdos na escola, o que poderia motivar novos modelos não só para professores surdos. De modo geral, veem-se professores surdos repetindo práticas de professores que têm por modelo a cultura oral. Para os alunos surdos que vivem uma condição bilíngue, pautada por características únicas de bimodalismo, estas práticas demonstram-se descontextualizadas.

Karnopp (2010) faz uma menção positiva ao fato de a presença dos *surdos contadores de história* contribuir para o letramento escolar. Concordo com a autora

quando ela evidencia a presença da diferença surda na leitura, escrita e tradução da produção, principalmente da *literatura surda*. Nesse sentido, é possível ver na prática de leitura sinalizada pela professora, indo além da língua de sinais, que não houve estímulos para que os alunos surdos pudessem evidenciar a construção da produção cultural em seus sentidos. A prática demonstrou ser muito mais uma repetição do modelo cultural da oralidade, uma vez que, como foi dito, não houve evidências culturais significativas.

Enfim, observei, que, na contação de história da professora de Libras, não havia nenhum tipo de plano que justificasse sua prática. Como foi dito, a professora escolheu os livros aleatoriamente. Pelo que foi registrado, não houve diálogo entre a professora da turma e a professora surda, da aula de Libras; houve apenas troca de professores na sala, sem nenhuma preparação para isso em relação às tarefas que seriam desenvolvidas.

Quando a professora da turma voltou, a professora de Libras apenas se despediu do Aluno 1, sinalizando *tchau* e se retirou. Com a chegada da professora regente da turma, imediatamente o aluno abandonou o livro e, virando-se, perguntou-lhe, sinalizando, se iria ter aula de artes, mas a professora limitou-se a sinalizar que era hora de aprender sinais e pegou o caderno do aluno, onde havia colado vários recortes de sinais.

No que se refere à aula de Libras, ficou uma lacuna, já que foram poucos os momentos de interação significativa em língua de sinais com a presença da professora surda. Isso indica que também esses momentos eram prejudicados pela falta de planos e até mesmo de construção de uma proposta institucional significativa que evidenciasse a docência compartilhada. Porém, sabemos que a realização desses ideais pode ser dificultada pelas condições vividas na atualidade pelas escolas.

No quadro abaixo, trago a transcrição da observação mencionada acima.

Quadro 10 - Continuação do relato de observação da turma do 1º ano da Escola 1

A professora reiniciou a aula e perguntou ao menino sobre os sinais de animais que estavam colados no caderno. Em resposta ao pedido da professora, o aluno rapidamente respondeu, sinalizando todos os sinais pedidos pela professora, considerando os recortes de animais que estavam colados no seu caderno. Ela o parabenizou, e ele, percebendo que respondera corretamente todas as sinalizações, sorriu para a professora. Esta, em seguida, fez anotações no caderno do aluno,

finalizando aquela tarefa. Após essa atividade com vocabulário, como de praxe, a professora foi até o quadro e colocou a data, sinalizando e perguntando ao aluno o dia e o mês. Depois ela repetiu: “Hoje é [sinal de quarta-feira]”. O aluno começou a copiar o que a professora estava escrevendo no quadro verde, mas ela olhou o caderno do aluno e comentou, sinalizando, que a cópia estava “mais ou menos”. O aluno pediu que a professora retirasse o desenho do sinal de *quarta-feira* que estava desenhado no quadro e, em seguida, copiou o que a professora havia escrito. Naquele momento, o aluno fez sinal para a professora afastar-se do quadro, mas ela continuou falando e sinalizando: “Hoje tem [desenho do sol]”; “Meu nome é_____”; Idade”.

Fonte: Elaborado pela autora.

Essa prática de repetição do que estava escrito no quadro evidenciou-se em todas as aulas observadas. Naquele dia, antes que o aluno pudesse responder todas as questões formuladas pela professora sobre os sinais do que estava escrito no quadro, a aula foi finalizada. Esse quadro sempre se evidenciava nas aulas observadas na turma do 1º ano da Escola 1. Quando a aula finalizava, não havia nenhuma preparação para a próxima etapa, apenas demonstração de pressa de guardar os materiais e de encerrar a aula. Tais procedimentos parecem-me estar muito relacionados com o controle a que esses professores são submetidos na escola.

A partir dos registros indicados, foi possível perceber que os questionamentos da professora após a aula de Libras não estavam relacionados a nenhuma outra atividade anterior, a não ser aquilo que já estava no caderno do aluno, e não tinham nenhuma relação com as leituras sinalizadas pela professora de Libras. A forma como as atividades foram conduzidas parece evidenciar o fato, como já mencionado, de que não havia planos, além de as aulas não serem compartilhadas; por isso, demonstravam-se descontextualizadas, o que se agravava por priorizarem o vocabulário.

Revendo os vídeos, como já antecipei, a maior ênfase das práticas em diferentes momentos das observações recaía no comportamento dos alunos, seja com estímulos positivos, como “parabéns”, seja com correções; por exemplo, recomendações sobre o modo de portar-se na sala de aula, alerta de que a sala de aula não era lugar para fazer brincadeiras, e sim de estar compenetrado para “estudar” e fazer as tarefas solicitadas corretamente.

Diante de tal cenário, recupero as palavras de Lopes (1998, p. 107) quando diz que “a escola não sabe trabalhar com a instabilidade. Necessita de referências fixas

para descrever e educar/disciplinar os sujeitos desiguais”. De certa forma, mesmo na escola de surdos, onde as diferenças estão em evidência, o que fica aparente é o desejo de promover a padronização e a normalização dos sujeitos em detrimento das diferenças culturais, já que a *diferença surda*, em grande parte das práticas escolares, é desconsiderada, levando-nos a crer que há distanciamento entre as práticas dessas escolas e a escola bilíngue anunciada.

A seguir, apresento alguns excertos dos materiais de pesquisa em relação às observações com os alunos do 3º ano. Esses alunos do turno da tarde, costumeiramente, ficavam contentes com nossa presença (pesquisadora e monitora), já que circulavam poucas pessoas nesse período. Havia quatro alunos no 3º ano, cuja idade variava entre 14 anos (um aluno), 11 anos (dois alunos) e 10 anos (um aluno). Além dessa turma e dos alunos do 5º ano, havia na escola somente professores envolvidos em alguns turnos com atividades de reforço escolar e demais integrantes da gestão escolar.

Na sequência, apresento o registro de observações com a turma do 3º ano. Em um dos dias, a professora e os alunos estavam envolvidos com atividades de matemática. Somente dois dos alunos encontravam-se na sala naquele dia, como mostra o Quadro 11.

Quadro 11 - Observação da turma multisseriada - 3º ano da Escola 1

A professora iniciou a aula da tarde pedindo que os alunos copiassem a data, que já estava no quadro: apenas alterou o dia da semana e o dia do mês. Em seguida, pediu que um dos alunos abrisse o caderno numa atividade sobre cálculos que ficara pendente. Os alunos utilizavam um caderno para todas as atividades, e, assim como as outras turmas observadas, a data estava ocupando o quadro inteiro, com as seguintes frases escritas:

Porto Alegre, dia 5 de novembro de 2013.
Hoje é terça-feira.
Boa tarde!!

A professora deu uma atividade de matemática (cálculos) para os alunos fazerem, porém, um dos alunos perguntou para a professora se poderia sinalizar os sinais da fotocópia que estava colada no seu caderno. Este aluno sinalizou o sinal de *bruxa*, *fantasma*, *dragão* (sinalizou *dragão* com o sinal de *jacaré*, e a professora informou que “faltava” esse sinal, isto é, a professora não sabia o sinal de *dragão*, ela

também tinha dúvidas se tinha esse sinal). A professora não sinalizou *dragão*, apenas corrigiu o aluno, utilizando o sinal “errado”. Nesse momento, a docente sugeriu ao outro aluno, que estava finalizando a atividade de matemática, que compartilhasse também da sinalização da atividade realizada pelo colega. Ao conferir a atividade de matemática com o aluno, a professora parabenizou o aluno, pois ele conseguiu resolver um dos cálculos de matemática.

Fonte: Elaborado pela autora.

Durante a observação, a professora explicou que a atividade com os desenhos dos sinais de *bruxa*, *fantasma* e *dragão* havia sido feita em outro momento, no mês anterior, em razão do “dia das bruxas”. Após dar essa justificativa, a professora, espontaneamente, relatou que os alunos faltavam muito às aulas e que, por isso, precisava recuperar constantemente os conteúdos.

A docente também explicou que o aluno que havia interrompido a atividade de matemática para ler os sinais faltava, em média, 80% das aulas do mês. A justificativa, segundo a professora, é que ele morava em outro município e a mãe estava doente, além de ter comentado que o pai estava de “namorada nova”, e, por isso, a avó, idosa, cuidava de todos os netos e nem sempre conseguia dar conta de tudo.

A professora também manifestou que um dos impedimentos para esse aluno ser mais assíduo era o fato de que ele não tinha a carteirinha de passe livre (direito adquirido para pessoas surdas e com deficiências) para deslocar-se à escola. A professora, em aparente desabafo, disse que os alunos “*faltam muito, muito...*”. Ela relatou, ainda, que as famílias, de modo geral, desconhecem a Libras, daí a dificuldade de auxiliarem nas atividades em casa. Por isso, os alunos não costumam realizar as tarefas escolares e ocupam seu tempo livre no videogame quando estão em casa. Segundo a professora, quando os alunos retornam para a escola, depois de faltas consecutivas, “*precisam retomar todas as questões de regras, tirando o conteúdo, é claro!*”.

Enquanto a professora do 3º ano fazia relatos espontâneos, um dos alunos continuava fazendo as operações matemáticas propostas e o outro aluno seguia fazendo a atividade do “dia das bruxas”. Ele pintava uma gravura da bruxa, pois já havia finalizado a sinalização dos personagens e também soletrado para a professora uma cruzadinha com o nome referente às imagens dos personagens (*bruxa*, *fantasma*, *dragão*), conforme solicitado na tarefa.

Na maioria dos encontros, foi possível perceber que não havia ênfase em práticas significativas que envolvessem a leitura e a escrita. Mesmo que, em alguns momentos, os alunos tivessem contato com livros ou material fotocopiado, a leitura não era o objetivo. Tampouco era uma atividade planejada, pois, na maioria das vezes, era uma situação de improvisação, sem que houvesse continuidade da atividade.

A concepção clínico-terapêutica representada nos registros desses professores diz muito das relações com as práticas observadas nas escolas. A recorrência observada nessa e nas outras escolas pesquisadas da falta de modelos e planos a seguir na escolarização dos sujeitos surdos na escola de surdos reafirma que, não havendo modelos a seguir, se repetem os modelos já conhecidos. Isso nos permite refletir que, se não há planos e modelos a seguir, os professores não terão outros modos de representar a escola e ir além dos modelos que já conhecem.

Além disso, grande parte dos materiais estava relacionada ou às atividades de matemática, ou a vocabulário. Isso demonstra que as práticas escolares seguem o padrão tradicional utilizado no modelo cultural de oralização, com a priorização de fixação de conteúdos. Portanto, os modelos não representam indícios da construção de uma proposta de educação bilíngue que atente para as questões linguísticas e culturais que envolvem as línguas de ensino bilíngue.

Segundo Pereira (2011), a aquisição da língua portuguesa tem uma relação direta com a leitura. A autora traz críticas à concepção tradicional de ensino da língua portuguesa, que, entre outras coisas, dá ênfase ao ensino de listas de vocabulário, o que recorrentemente ocorre na educação de alunos surdos.

A ausência de planejamento e planos que venho mencionando em relação às atividades propostas é um dado relevante que aparece com frequência nas escolas pesquisadas e que me parece diretamente relacionado à inexistência de uma proposta bilíngue. Ao contrário, o único cuidado observado nessas escolas é para que a Libras esteja presente, como se a existência dessa língua por si só bastasse para dar conta de um processo pedagógico significativo.

Por outro lado, não se pode impor também essa responsabilização aos professores, pois foi evidente, neste estudo, a dificuldade de as escolas se adequarem a uma condição cada vez mais agravada pela falta de alunos, o que contribui para que a escola se mantenha num padrão que se aproxima da concepção de ensino especial, a qual permeou a educação de surdos por décadas, já que o atendimento a esses

alunos é quase individual. A falta de alunos faz com que a escola passe a ocupar-se com outras questões emergentes, como a própria sobrevivência desse espaço, uma exigência involuntária neste momento na educação de surdos, não permitindo que a escola coloque foco na emergência de planos significativos na educação bilíngue de surdos.

Em mais de uma das escolas da pesquisa, presenciei as professoras escolherem aleatoriamente uma atividade em material impresso que tinham guardado em pastas ou caixas. Normalmente, depois de manusear e escolher o material, a professora introduzia alguma atividade. Essa situação parece revelar um distanciamento dos discursos em prol de uma educação bilíngue para surdos. Muitas das situações vividas nas escolas passam a ser uma prática pouco ou quase nada significativa na escolarização dos alunos, pois priorizam vocabulário, como aponteí. Esse tipo de ênfase leva os surdos a “traduzirem” palavras da língua portuguesa, ao invés de delas se apropriarem por meio da leitura e de diálogos em Libras. Percebemos, então, um caminho que vai pela direção contrária do que pretensamente deve ser assumido como educação bilíngue para surdos – como é possível que a escola e os professores deem conta de um ensino que prioriza a troca cultural em um cenário tão desfavorável à educação bilíngue de surdos?

Em relação à condição bilíngue dos surdos, alguns pesquisadores demonstram que não se trata de conhecer minimamente estruturas e vocabulário da L2. Acima de tudo, tem-se uma situação significativa que leva em consideração, além da L1 e L2, o contexto do biculturalismo em que a condição bilíngue está inserida.

Afinal, ser bilíngue não é só conhecer palavras, estruturas de frases, enfim, a gramática das duas línguas, mas também conhecer, profundamente, as significações sociais e culturais das comunidades linguísticas de que se faz parte. O bilinguismo, no caso das pessoas surdas, só é possível associado, portanto, ao biculturalismo, isto é, à identificação e à convivência, de fato, com os grupos linguísticos que usam a língua de sinais e a língua majoritária, preferencialmente na modalidade escrita. Além de fazerem parte do currículo as duas línguas – de sinais e a majoritária – todas as disciplinas curriculares devem contemplar em seu conteúdo a história da educação de surdos, a história das comunidades, movimentos surdos, personagens importantes, cultura, artes, literatura, direitos e deveres dos surdos, contato com as línguas de sinais estrangeiras, enfim, as especificidades das comunidades surdas devem ser atendidas em todas as disciplinas curriculares. (PEREIRA E VIEIRA, 2009a, p. 66).

As autoras acima chamam atenção para questões muito importantes em relação ao processo educacional na educação de surdos. Os professores dessas escolas

também desejam propiciar práticas significativas às especificidades linguísticas e culturais de seus alunos surdos, porém, a partir do que foi observado no andamento deste estudo, não vimos práticas linguísticas significativas para os alunos surdos nas turmas acompanhadas. Diante disso, questionamos se, tomando como referência as observações feitas, tais escolas podem ser consideradas escolas bilíngues. Conforme nossos registros, as turmas nessas escolas são muito pequenas, muitas vezes com um ou dois alunos. Esse fato leva, conseqüentemente, à constituição de turmas multisseriadas, dificultando o trabalho do professor diante da diversidade dos alunos. Também foram observadas as carências a que os professores são submetidos em suas atividades, seja por falta de outros docentes, seja pela precariedade das escolas, o que prejudica a continuidade dos processos de ensino e de aprendizagem dos alunos. Tais condições estão atreladas a fatores externos que criam tensões nas escolas de surdos, o que pode nos levar a crer que se trata de condições provisórias.

Acompanhando o pensamento de Karnopp (2010), Lopes (2010) e Pereira (2011), questiona-se o panorama da educação de surdos que presenciamos, com a ausência de práticas de letramento significativas, turmas pequenas, turmas multisseriadas e atendimento quase individual, permeado pela falta de planos. Enfim, muitas são as evidências que contribuem para a compreensão de que as condições em que se encontra a educação de surdos na atualidade, em virtude da competição involuntária com a educação inclusiva e com a precariedade do ensino de modo geral na educação, têm contribuído para que o ensino nas escolas de surdos esteja fragmentado e voltado, mesmo que de forma involuntária, para os discursos da educação especial.

Na sequência do texto, após a apresentação dos dados, das reflexões feitas a partir da fala dos professores e das observações de aulas (possibilitadas pelas anotações de pesquisa) na Escola 1, trago os registros que em parte foram possibilitados pelo contato da equipe de pesquisa mediante os relatórios de observações da pesquisadora e equipe na Escola 2.

Como já justifiquei no quadro de síntese das ações desenvolvidas nas escolas, essas ações não se deram de forma igualitária, tendo em vista que, na organização da equipe de pesquisa da pesquisa maior, havia atribuições diferenciadas para tais ações por grupo. Nesse sentido, foi possível verificar, já a partir das apresentações das escolas, que a pesquisadora teve uma participação maior nas ações das Escolas 1 e 3. Isso não significa que a pesquisadora não estivesse envolvida também nas

ações da Escola 2. Feita essa consideração, passo a apresentar as ações desenvolvidas nesta escola.

4.2 AS AÇÕES NA ESCOLA 2

Os dados gerados nas escolas, como mencionei, são compartilhados com o banco de dados da pesquisa guarda-chuva desta pesquisa. Em específico, na Escola 2, os dados foram gerados pela pesquisadora e pelo grupo de pesquisa.

Numa das primeiras observações feitas na Escola 2, em 2013, conversava com uma das professoras enquanto nos dirigíamos para a sala de aula que iria observar. Nesse momento, esta professora expressou que estava bastante preocupada com as filmagens e começou espontaneamente a falar sobre a situação dos seus alunos. Entendi que essa preocupação não estava diretamente relacionada à pessoa da pesquisadora, mas à filmagem (registro) em si. De modo geral, as professoras são vibrantes em relação aos discursos dos surdos e demonstram alegria com a questão da diferença surda, porém, no momento em que entra em jogo a prática pedagógica, as professoras sentem certo desconforto, pois tais situações, além de remeterem à ideia de que poderiam ser avaliativas de suas práticas, podem causar constrangimentos com as filmagens, mesmo sendo situações genéricas.

Assim como na Escola 1, a turma dessa professora da Escola 2 atendia uma classe multisseriada, com dois alunos: um menino no 1º ano e uma menina no 2º ano. Segundo a professora, a turma do 2º ano inicialmente tinha dois alunos (a aluna de nove anos e um aluno de oito anos, que evadiu). A professora dava aula apenas para dois alunos, o que já caracteriza a condição de atendimento quase particular a esses alunos e, como já evidenciado, remete à ideia do ensino especial.

O aluno do 1º ano, com oito anos, conforme disse a professora, apresentava outras deficiências associadas à surdez. A docente explicou que o aluno tinha problemas na medula e, por isso, é usuário de cadeira de rodas. Esse aluno, segundo a professora, foi candidato ao implante coclear (dispositivo eletrônico conhecido como ouvido biônico), mas a família, após conversar com o professor surdo que havia na escola, desistiu do implante. A docente relatou ter observado que, depois da desistência, o aluno passou a ter um melhor desenvolvimento na escola. Ela comentou ainda que ele adorava ver filmes e era muito perceptivo. Já a aluna da turma do 2º ano ficou surda aos três anos, quando teve meningite, mas, segundo a

professora, evidenciava memória auditiva, ou seja, a aluna era capaz de reconhecer palavras e sons.

Na sala de aula, a professora organizou os alunos sentados no chão, em cima de um tapete com almofadas, pois o aluno cadeirante precisava ficar acomodado entre as almofadas, e a professora convidou-os para jogar. Foi possível perceber que a atividade foi improvisada, já que a professora escolheu o jogo naquele momento. A professora conduzia o jogo com os alunos. O jogo era uma sinaleira de trânsito que indicava, conforme o que sugeria no seu campo, se o jogador poderia ou não avançar no jogo. O aluno cadeirante e a sua colega mostraram-se muito competitivos. A professora também relatou que o menino adorava exercícios físicos e que, embora tivesse uma deficiência física, não se recusava a participar de atividades que exigiam esse tipo de habilidade. Enquanto estávamos observando, a professora ressaltou que uma Fundação do município convidou a escola para participar da festa de Natal e que lá o aluno aproveitou um brinquedo chamado pula-pula para virar cambalhotas. Disse também que o menino utilizava o *Facebook* e que, em vários momentos, chamava a professora para conversar no vídeo.

O jogo terminou quando o aluno venceu. A professora sugeriu continuarem jogando um novo jogo (apontando para os jogos), mas a menina perdeu o interesse pelo jogo e ficou deitada nas almofadas. Os dois alunos começaram a ficar cansados. Em seguida, a professora ligou a televisão, e os alunos ficaram deitados nas almofadas assistindo ao desenho infantil. A menina reclamou que não queria assistir àquele programa de desenho de menino.

Observei nesse e em outros encontros que a sala de aula é repleta de caixas com materiais e que nas paredes existiam muitas informações, que, a meu ver, provocavam certa poluição visual, capaz de confundir os alunos. Parece-nos que as escolas compreendem de forma equivocada a experiência visual dos surdos, imaginando que o espaço por onde circulam deve ser repleto de informações visuais. Às vezes, são informações em excesso e, por isso, os alunos não direcionam interesse ao que está nas paredes.

É importante que fique claro o significado da experiência visual dos surdos, que está muito mais relacionada ao modo como reconhecem o mundo. (STROBEL, 2009). Essa pesquisadora surda relata um episódio da sua infância que indica a importância da experiência visual para as crianças surdas.

Uma vez a empregada doméstica estava lavando o quintal no fundo da casa e eu ficava sentada observando a água suja de lama e sabão correndo pelo bueiro. No meio desta sujeira estava um bicho estranho, de mais ou menos 6 centímetros, que estava morto. Assustei-me porque o associava com o bicho que vi na televisão noutro dia, jacaré enorme que comia as pessoas, e tive muitas noites de insônia com medo da existência desse bicho no nosso quintal e que viria me pegar e comer. Só agora eu entendo que não era jacaré, e sim simplesmente uma lagartixa. Não havia ninguém que me informasse sobre isso. (STROBEL, 2009, p. 43).

Mesmo que a visão seja extremamente necessária ao surdo, é preciso haver bom senso. Além disso, essa relação precisa ser diferenciada daquilo que é dito quando os surdos mostram que a experiência visual está relacionada à cultura surda. (LOPES, 2010). Implica experimentar o mundo compreendendo o que acontece à sua volta, ou até mesmo valorizar a conversa sinalizada face a face, evitando dar as costas na conversa com o surdo, interromper uma conversa sinalizada passando em frente, tendo cuidado com as luzes. Enfim, esses são apenas alguns dos exemplos que Strobel (2009) menciona quando fala da experiência visual dos surdos.

É por meio da experiência do olhar que os surdos constituem suas subjetividades, mas isso não pode ser traduzido como cercar-se de “paredes tapadas de informações”. Um exemplo disso está na Fotografia 1, registrada na escola, em 2014, pelo grupo de pesquisa. É uma imagem recorrente nas três escolas nos períodos em que a pesquisa aconteceu nessas instituições. Embora isso não seja uma prerrogativa das escolas de surdos, já que é corriqueiro nas escolas de modo geral, nas salas de aula dos anos iniciais, observamos muitas informações.

No caso específico da Escola 2, o que chama atenção na Fotografia 1 é o modo como a sala de aula está organizada para acomodar uma turma de poucos alunos, mas de forma seriada.



Fonte: Acervo do grupo de pesquisa.

Como é possível verificar na Fotografia 1, as imagens são muito valorizadas. Como foi dito, essa é uma realidade também em escolas de modo geral, mas o uso intenso de imagens nas escolas de surdos parece carregado de subjetividades, como o fato de querer dar conta das necessidades visuais dos surdos. Além disso, essa estratégia é considerada importante para a “fixação” do aprendizado de sinais, levando em conta a ampliação do vocabulário pelas crianças surdas. Vale mencionar o fato de a sala ter dois quadros, um branco e um verde, já que se trata de uma turma multisseriada; além disso, há apenas mesas e cadeiras necessárias para o número de alunos e para a professora.

Numa das paredes da sala de aula da Escola 2, havia uma espécie de “dicionário” de “substantivos comuns” de correspondência sinal-palavra, agrupados por contextos de “comida”, “animais”, “cores”, “família”. A meu ver, tais materiais não são atraentes para os alunos, tanto pelo modo como são organizados, quanto pelo excesso de informações que apresentam. Todas essas informações dispostas na sala parecem provocar dispersão e saturação no ambiente.

Podemos dizer que as imagens e listas nas paredes não evidenciam relação com as práticas pedagógicas e provavelmente estejam afixadas apenas com a finalidade de fixação de conteúdo. Em nossas observações, não foi possível perceber qualquer relação com o planejamento de atividades cujo desenvolvimento foi acompanhado pelas observações do grupo da pesquisa. A prática de “tapar paredes” nas salas de aula de alunos surdos é bem comum nas escolas de surdos que tivemos

oportunidade de conhecer e possivelmente por isso não são questionadas ou modificadas.

Como já havia anunciado nas análises da Escola 1, as observações evidenciaram a recorrência da falta de professores em sala de aula e o número reduzido de matrículas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o que levou a outras reflexões sobre o modo como se dá a educação bilíngue nessas escolas de surdos.

Além disso, há o fator humano, que em alguns momentos mostra implicações da ausência de docentes nas escolas. Na grande maioria das vezes, quando há falta de professores, os alunos são conduzidos a atividades improvisadas, o que também foi constatado em outros momentos de observação nas escolas, como é possível verificar no registro a seguir.

Quadro 12 - Relato das observações nas turmas do 2º e do 3º ano (Escola 2)

Os alunos naquele dia foram conduzidos para a biblioteca da escola, pois, conforme consta em relatório da pesquisa, a professora de educação física não estava na escola, e isso levou a mudanças no planejamento. Enquanto as crianças procuravam seus livros na estante, as monitoras e pesquisadoras ficaram observando o material disponível, alguns dos quais eram específicos para surdos, como vídeos e livros de literatura surda. Além de manusear o material da biblioteca, a equipe de pesquisa acompanhava o que os alunos faziam. Chamou atenção o fato de que, assim que os alunos escolhiam seus livros, eles se dirigiam à bibliotecária e tentavam, junto com ela, fazer a leitura. Essa leitura, pelo que foi possível verificar, era a representação da palavra pelo sinal em Libras. Uma das alunas do 3º ano foi a que mais conseguiu conversar com a bibliotecária sobre o livro escolhido, enquanto os demais alunos apenas tentavam sinalizar algumas palavras das primeiras páginas, e isso, aparentemente, deixava a bibliotecária e a professora que estava com a turma, aparentemente, preocupadas. Após a escolha dos livros e conversas com a bibliotecária, as crianças voltaram para a sala de aula. Com o objetivo de ressaltar a capacidade de leitura das crianças, no tempo que restava de observação, a professora procurou incentivá-las a mostrar seus livros. Elas nem bem tinham conseguido folheá-los, e isso foi solicitado. A professora pediu primeiramente à menina do 3º ano que comentasse sobre o seu livro, mas esta não quis fazê-lo. Então, ela pediu ao menino do 3º ano, que, contrariado, foi para a frente do quadro e, enquanto a professora mostrava as páginas do livro e perguntava o que havia na página, ele fazia alguns

sinais, basicamente, mostrando as figuras. Embora a menina não quisesse mostrar seu livro, quando o menino se manifestava, ela também queria dizer algo, mas a professora pedia que ela aguardasse a sua vez. Depois do menino, a menina, também guiada pela professora, apresentou algumas palavras a partir do que a página do livro mostrava. Como estava chegando a hora de eles irem ao pátio falar sobre a notícia do dia, a professora pediu que eles lessem os livros em casa, com os pais, para, no próximo encontro, conversarem sobre as histórias.

Fonte: Acervo do grupo de pesquisa.

De acordo com os registros da equipe de pesquisa, apesar de observarem pouca produção das crianças, foi possível perceber que a Libras está bastante presente nas aulas e que o registro escrito da língua portuguesa também se faz presente em registros de texto, como nas notícias de jornal trabalhadas, nos livros da biblioteca, nos registros no caderno que foram vistos, na grande maioria dos casos, com folhas fotocopiadas ou orientações escritas pela professora. Em síntese, a escrita em língua portuguesa acontecia, mas, quase sempre e com mais intensidade, os registros eram feitos pela professora.

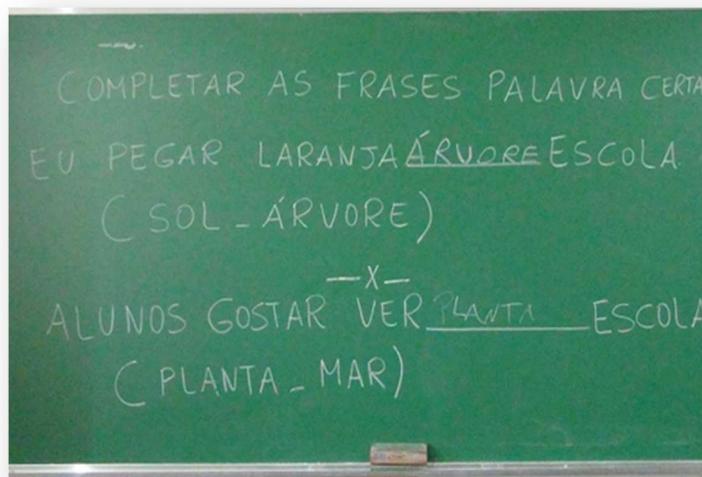
Karnopp (2004) problematiza a concepção de ensino de língua portuguesa para surdos centrada apenas em descrições gramaticais e/ou no ensino de vocabulário. A autora indica que é fundamental incentivar as crianças surdas à leitura, à produção de textos e à tradução desses textos.

Na escola predomina o enfoque na leitura e escrita do texto em língua portuguesa, tendo a língua de sinais como mero suporte, uma ferramenta a serviço da língua majoritária. Dessa forma, são silenciadas as produções textuais, as narrativas, as releituras e as traduções dos significados construídos em sinais. Tais fatos parecem decorrer, em parte, de uma prática pedagógica que, por quase um século, predominou na educação de surdos, prática essa que nos permite traçar um perfil da situação de ensino da leitura, que se preocupou essencialmente com as normas do 'bem falar' e bem 'escrever' a língua portuguesa, dando à leitura um espaço mínimo. A literatura sobre a educação de surdos se refere à compreensão leitora dos surdos como uma tarefa árdua. (KARNOPP, 2015, p. 153-154).

As palavras da autora refletem a imagem do que a pesquisa experimentou nas escolas. Em grande parte das práticas observadas mediante as atividades que estavam registradas nos cadernos dos alunos e que foram produzidas em sala de aula durante o período das observações, a ênfase era sempre em vocabulários associados às imagens ou às frases produzidas pela professora e copiadas do quadro. Em outros

momentos, a própria professora copiava no caderno do aluno para que este completasse a atividade, como nos registros da Fotografia 2.

Fotografia 2 - Exemplo de registro de frases no quadro da Escola 2



Fonte: Acervo do grupo de pesquisa.

Calar perante essa realidade vivida pelos surdos na escola é omitir-se em relação às diferenças desses sujeitos. Assim como esses professores, desejamos a escola de surdos, mas não a escola que se apresenta como reprodutora de práticas pedagógicas pouco significativas. Na Fotografia 2, há um exemplo de atividade de língua portuguesa escrita que orienta o aluno a “completar as frases palavra certa”, mas não havia nenhuma reflexão sobre o que estava colocado no quadro, nem mesmo sobre o que seria a palavra certa nesse caso. Em relação à língua de sinais, é comum vermos, como mostra o enunciado do quadro, uma estrutura equivocada que desrespeita tanto o uso da língua de sinais, quanto apresenta estruturas equivocadas em língua portuguesa.

A língua de sinais encontra-se presente em todas as atividades desenvolvidas em sala de aula, assim como a língua portuguesa escrita também é evidente, mas as práticas muitas vezes são descontextualizadas e pouco significativas. Karnopp (2009), em seus estudos sobre o papel da língua de sinais na aquisição da escrita da L2, reafirma que é fundamental para o estudante surdo contextualizar a sua escrita com o seu conhecimento de mundo. A autora vê a necessidade de as instituições que atendem alunos surdos mudarem as suas concepções de escrita, pois as práticas de

decodificação servem apenas para atribuir significados isolados às palavras, sem contribuir para o surdo fazer uso efetivo da língua portuguesa.

Uma das razões para essas práticas está relacionada às concepções de escrita vigentes.

[...] é necessário que se mude a concepção de escrita que ainda predomina na maior parte das instituições que atendem surdos no Brasil. Continua a prevalecer uma preocupação com a alfabetização, ou seja, com o ensino das letras, sua combinação em vocábulos, codificação e decodificação dos mesmos, sendo atribuída pouca ou nenhuma importância aos usos da escrita enquanto práticas sociais mais amplas (letramento). Como resultado disso, muitos alunos surdos, embora identifiquem significados isolados das palavras, e sejam capazes de usar as estruturas frasais trabalhadas, não conseguem fazer uso efetivo da língua, não se constituindo como sujeitos de linguagem. (PEREIRA, 2009, p. 49).

A autora chama atenção à ênfase na alfabetização a partir de concepções tradicionais de ensino, em detrimento de concepções empenhadas com o letramento que considere as práticas sociais no uso da língua. Isso nos leva a pensar que a escola deve encontrar seu caminho e, conseqüentemente, repensar as suas práticas. Karnopp (2009) e Pereira (2009) sugerem que a escola de surdos necessita rever suas concepções de leitura e escrita para, dessa forma, fazer escolhas significativas que contemplem o letramento significativo no processo da educação bilíngüe de seus alunos surdos.

Foi possível evidenciar nessas escolas que acompanhamos que a definição de concepções que envolvem o ensino de L2 nas escolas de surdos nem sempre está clara. Isso, em conjunto com outras implicações já visíveis na escola de surdos, evidencia entraves no processo de escolarização de surdos.

Mesmo diante dos diversos movimentos de pesquisas nos campos da Linguística e dos Estudos Surdos em Educação e num percurso de quase duas décadas que orientam para o trabalho das escolas direcionado ao ensino da L2 enquanto língua escrita contextualizada e significativa para o surdo, a realidade dessas escolas registra fragilidades significativas. Segundo Fronza (2012, p. 58),

[...] os surdos vivem (ou deveriam viver) em uma condição bilíngüe, para que lhes seja garantido o acesso a duas línguas, a língua de sinais como L1 e a língua portuguesa como L2, respectivamente, a língua própria da sua comunidade e a língua de acesso ao conhecimento do mundo ouvinte em que vivem.

Conforme a autora, a condição bilíngue dos surdos está atrelada ao acesso às duas línguas (língua de sinais e língua portuguesa), porém, como no processo que estamos acompanhando, esse é um dos principais “nós”, cuja “amarração” se faz necessária no processo bilíngue de surdos. Nossa grande preocupação, além de considerar a condição de educação bilíngue de surdos, também está relacionada ao ensino significativo das línguas L1 e L2 na escola bilíngue.

Foi possível observar nas ações da Escola 2 que, apesar de uma realidade com condições distintas das da Escola 1, muitos dos problemas se assemelham e se mostram recorrentes em ambas. Algumas dessas recorrências indicam que a redução e quase ausência de matrículas nessas escolas têm contribuído para um quadro com muitas fragilidades, tendo em vista que todas as escolas, de alguma forma, precisam demonstrar justificativas como sendo os melhores espaços para seus alunos surdos. Isso significa dizer que os indicativos da educação inclusiva estão ganhando espaço nos discursos oficiais, em contraste com o número quase insignificante de alunos surdos nas escolas de surdos, se considerarmos os números das escolas inclusivas, que nem por isso justificam a educação que os alunos surdos lá recebem; ao mesmo tempo, as escolas bilíngues de surdos justificam-se como espaço ideal de interação linguística entre os surdos.

Na sequência, apresento reflexões a partir dos dados coletados na Escola 3, que, como informado anteriormente, difere das escolas apresentadas. Trata-se de uma escola do sistema municipal de ensino; além disso, é a única escola que oficialmente está registrada como escola bilíngue de surdos.

Nesse sentido, foi possível observar que tal escola, além dessa especificidade, se diferencia das demais pelas condições materiais disponibilizadas por seu sistema de educação, que a coloca numa condição melhor em relação às escolas estaduais. Isso devido a questões comuns às escolas sob a gestão do estado, que historicamente têm enfrentado problemas em sua estrutura física.

4.3 AS AÇÕES NA ESCOLA 3

Para contextualizar esta escola, retomei alguns dos dados já mencionados sobre o perfil da Escola 3. Como foi mostrado, é uma instituição pública municipal, única da rede municipal que em registro oficial no sistema de ensino em caráter

bilíngue, o que a diferencia das outras escolas participantes da pesquisa, que ainda desejam ver seus registros oficiais como escolas bilíngues.

Em outro momento neste texto, viu-se que a Escola 3 passou a fazer parte da pesquisa em 2014. Tal ingresso deu-se em razão da descontinuidade da pesquisa na Escola 1 por questões involuntárias na instituição, já que nesse ano esta escola trocou de mantenedora; por esse motivo e para dar sequência à pesquisa, buscamos a Escola 3. Passado o período de entraves burocráticos, as observações foram iniciadas, mas precisaram ser intensificadas, tendo em vista os prazos do cronograma da pesquisa.

As observações em alguns momentos foram acompanhadas pela bolsista de iniciação científica do projeto de pesquisa ao qual este estudo está vinculado. A bolsista ficava encarregada de fazer as filmagens, enquanto a pesquisadora fazia anotações das observações. Além disso, em todos os encontros, fazíamos fotos, gravações e filmagens. No total, foram 11 visitas à escola, uma das quais apenas com a presença da diretora e da supervisora da escola, quando acordamos o cronograma das observações e foram repassadas algumas informações sobre a rotina escolar.

A direção da escola informou que, em geral, os alunos têm uma condição social de risco e são moradores da grande Porto Alegre. Além disso, a escola indicou que recebia muitos alunos com outras deficiências ou síndromes: alguns alunos são autistas, outros não conseguem permanecer dentro da sala de aula. A escola conta com monitores e estagiários que auxiliam no cuidado desses alunos. Essa condição é enfatizada pela escola, que se diferencia no seu sistema por ser considerada uma escola bilíngue e inclusiva.

Observamos um aluno nessa escola que sempre foi atendido no pátio e/ou que permanecia caminhando nos corredores, acompanhado pelas atendentes e monitores; além disso, ele tinha um horário especial de permanência na escola.

Ficou acordado com a direção da escola que a pesquisa ocorreria nas terças e nas quintas-feiras. Iniciávamos as observações às 13h45min, tendo em vista que o horário de os alunos chegarem à escola era 13h15min. Nesse momento, eles iam direto ao refeitório para almoçar. As aulas iniciavam oficialmente às 13h45min. O intervalo da tarde ocorria das 15h20min até 15h40min, quando os alunos faziam seu lanche no refeitório. Normalmente, as aulas especializadas aconteciam após o intervalo, e o término das atividades escolares era às 17h45min.

Foi possível coletar uma grande quantidade de material de pesquisa durante as observações de campo, em diversos momentos de aula com as turmas, em alguns momentos de recreação e em algumas aulas especializadas. As turmas dessa escola, como mencionado, estão classificadas por ciclos, que se organizam da seguinte forma: Ciclo 1 (A), com 1º, 2º e 3º anos; Ciclo 2 (B), com 4º, 5º e 6º anos; e Ciclo 3 (C), com 7º, 8º e 9º anos. As turmas que participaram da pesquisa são duas dos ciclos iniciais do Ensino Fundamental: turma A 31, que corresponde ao 3º ano do 1º ciclo, e turma B11, 1º ano do 2º ciclo.

A primeira turma que acompanhamos foi a turma B11, correspondente ao 1º ano do 2º ciclo, ou seja, ao 4º ano do Ensino Fundamental regular. Essa turma, assim como a grande maioria das turmas de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas de surdos, como pode ser observado ao longo da tese, é constituída de poucos alunos. Esse grupo, por exemplo, tinha apenas três alunos matriculados: dois alunos frequentam a escola regularmente – um menino de 11 anos e uma menina de nove anos; o outro aluno, um menino de nove anos, está evadido, e, por isso, sua situação, conforme informação da escola, foi encaminhada aos cuidados do conselho tutelar.

A outra turma, a A31, tem seis alunos, embora apenas duas alunas frequentem regularmente as aulas. Uma das meninas tem nove anos e, embora não demonstre, tem graves problemas de saúde. Ela depende de uma sonda no aparelho urinário e usa fralda. Em virtude do quadro, frequentemente tem infecções, inviabilizando sua ida à escola. Além disso, vive em local com situação de risco. Por essa condição, precisa sair mais cedo da escola, considerando que, no local onde vive com a família, na região da grande Porto Alegre, há “toque de recolher” dado por traficantes. Antes de saber da situação vivida pela menina, havia observado que ela se destacava entre os colegas pela alegria constante, pelo interesse em nos mostrar seu desempenho nas tarefas solicitadas, pela qualidade das interações em Libras – o que acabou nos surpreendendo ao termos conhecimento de suas dificuldades sociais e de sofrimento físico – e por sua capacidade de resiliência, o tempo todo demonstrando muita vivacidade e alegria contagiante. A outra menina da turma tem oito anos e apresenta paralisia cerebral. Por isso, normalmente ela também é acompanhada por outra professora na sala de aula. Além disso, a aluna tem atendimento especializado para

explorar suas habilidades motoras com a professora que exerce a bidocência² em sala de aula.

Outra aluna matriculada tem 12 anos, mas frequenta apenas os atendimentos, não as aulas regulares. Também há um menino no grupo, com nove anos, autista. Por esse motivo, conforme a direção, ele não frequenta as aulas, apenas o atendimento. É interessante observar que os alunos, mesmo sem frequentarem as aulas regularmente, estão matriculados nessa turma. Já havia observado também nas outras escolas que a matrícula é preservada, embora muitas vezes os alunos não tenham frequência nas escolas; os alunos, em princípio, não são considerados evadidos, mas matriculados. A meu ver, esse fato está relacionado com a preocupante redução de matrículas nos anos e ciclos iniciais do Ensino Fundamental de surdos.

Os alunos nessa escola têm uma rotina definida, como mencionado anteriormente. Chegam à escola e vão almoçar com as professoras. Depois se dirigem para as salas de aulas para escovar os dentes na própria sala de aula, onde há uma pia para uso dos alunos, conforme mostra a Fotografia 3 do acervo da pesquisa. Na imagem, também é possível identificar a rotina, registrada no quadro branco da sala de aula.

Fotografia 3 - Imagem da sala de aula da turma A31 (Escola 3)



² A bidocência está prevista no regimento escolar dessa escola e, além disso, é uma condição diferenciada das outras escolas, pois na escola do município os alunos são beneficiados com diversos profissionais, especialistas, monitores e atendentes que auxiliam o docente nas atividades paralelas à prática de sala de aula.

Fonte: Registrada pela autora.

Na fotografia acima, vemos uma sala³ ampla, com trabalhos espalhados pelas paredes e pendurados até o teto, fato recorrente nas escolas de surdos que pretendem atender ao apelo visual dos surdos. Apesar das várias mesas e cadeiras, nem todo mobiliário é utilizado pelos alunos.

Normalmente, quando os alunos chegam à sala de aula, o quadro branco já tem as anotações, que se repetem diariamente. O único enunciado que se modifica no dia a dia é a data correspondente ao dia da semana e mês. O restante do enunciado, que indica que o aluno deve escrever seu nome e o nome da sua professora, se repete nas salas de aula que visitamos, inclusive nas salas das outras duas escolas.

Nas observações feitas na Escola 3, constatamos diversos momentos nos quais ou faltavam alunos, ou a professora da turma não estava presente. No que diz respeito à ausência da professora, a direção informou que era uma situação atípica, tendo em vista que uma das professoras se encontrava em atendimento médico. Conforme nos foi dito, o município libera o professor no seu horário de trabalho, se for o caso, para fazer o tratamento médico. Então, nesses momentos, ou o grupo compartilhava da aula da professora do outro ciclo, ou a diretora da escola acompanhava os alunos, ou, ainda, uma das professoras especializadas ficava com a turma. A turma A31 e a turma B11 frequentemente estavam juntas, embora os conteúdos trabalhados fossem diferenciados, e a professora que estava com o seu grupo não interagiu diretamente com os alunos da outra professora que nesses momentos eram agrupados. Essa tarefa de atender os alunos incluídos na turma limitava-se ao professor especializado que estava acompanhando o grupo ou até mesmo ao monitor da turma.

Observei que a presença de alunos de turmas diferentes agrupadas foi recorrente nas escolas, gerando assim uma condição de exclusão para as crianças que tinham que ficar agrupadas. Um exemplo foi vivenciado na Escola 3 quando havia alunos de outra turma cuja professora não estava presente. Sempre havia um monitor para acompanhar o aluno; a professora da turma, mesmo que estivesse apenas com um aluno, não se envolvia nas atividades (folhas fotocopiadas) que o aluno que estava sem professora estava fazendo, tampouco se dirigia a ele, mesmo que em muitos

³ No canto inferior direito da imagem, vê-se o tripé utilizado para a filmagem, que serve de base para a filmadora em funcionamento.

momentos o aluno buscasse interagir com a professora. Essa situação chamou atenção na escola pesquisada, o que exploro na continuidade do texto.

No subtítulo seguinte, passo a apresentar alguns fragmentos do material de pesquisa coletado nas três escolas, propondo algumas reflexões preliminares sobre as recorrências de tais registros, no sentido de encaminhar certas proposições para as considerações finais desta tese.

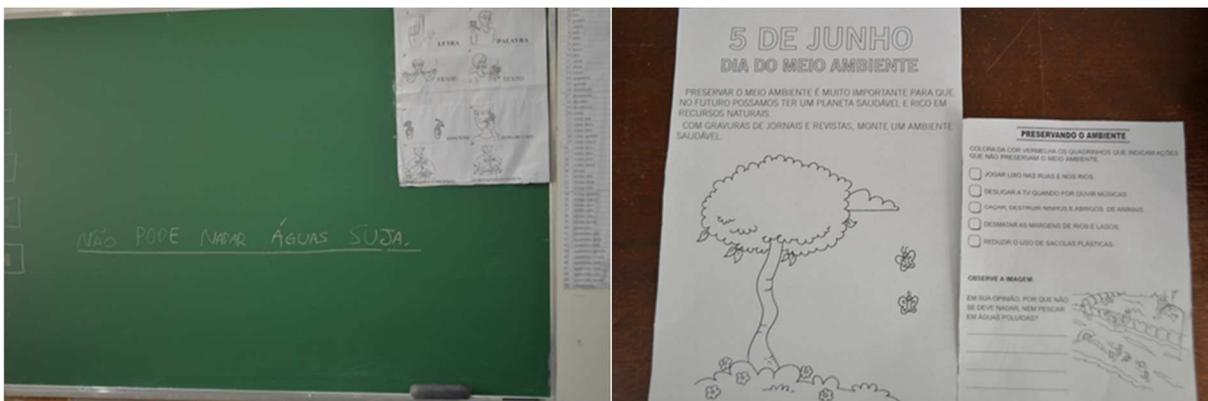
4.4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS REGISTROS ESCRITOS DO MATERIAL DE PESQUISA

O material de pesquisa que compõe o corpus desta parte da pesquisa tem por objetivo dar a conhecer as práticas pedagógicas que observamos e registramos nas escolas e que envolvem aspectos referentes às práticas de leitura e da escrita de surdos.

Constatei, no percurso da pesquisa, que tais práticas são pouco significativas e que apontam para a repetição de práticas pedagógicas já condenadas na educação de surdos. Entendo que o espaço de escola de surdos, em algumas situações, não dá conta das especificidades linguísticas e culturais dos surdos, mas esses dados sinalizam a ausência de indicadores que deem conta de uma proposta de escola bilíngue.

Na Fotografia 4, há registros da quinta visita à Escola 2, em 2014, em uma das observações de aulas que foram feitas no 2º e no 3º anos do Ensino Fundamental.

Fotografia 4 - Imagens de atividades sobre o dia do meio ambiente (Escola 2)



Fonte: Acervo do grupo de pesquisa.

Nesse dia, a professora comentou com as pesquisadoras que estava trabalhando sobre o meio ambiente, pois era um tema que também havia sido tratado no mês anterior, em data considerada comemorativa ao “dia do meio ambiente”. Falou também das dificuldades de cada criança em compreender as tarefas, principalmente, por suas especificidades linguísticas. Comentou ainda que o desenvolvimento do trabalho tinha muitas complicações, uma vez que os alunos tinham ritmos e formas diferentes de aprender.

A docente explicou que estava retomando a tarefa, pois já estava trabalhando com as atividades sobre o meio ambiente. Em seguida, colocou palavras no quadro, seguindo as orientações do material da folha que cada aluno tinha recebido anteriormente. Na Fotografia 5, estão imagens sobre a continuidade dos trabalhos que os alunos produziram a partir do material disponibilizado pela professora em relação ao tema do meio ambiente. No Quadro 13, apresentam-se detalhes sobre a realização dessas produções, conforme a professora desenvolveu a atividade em sala de aula. Esse quadro traz informações interessantes sobre a como a professora conduziu os alunos na prática de separação de sílabas das palavras trabalhadas em sala de aula.

Fotografia 5 - Imagens da atividade de separação em sílabas (escola 2)

PALAVRAS	SEPARAR SÍLABAS	NÚMERO DE SÍLABAS
HOMEM	HO-MEM	2
SOL	SOL	1
ÁGUA	Á-GUA	2
PLANTA	PLAN-TA	2
NATUREZA		
ANIMAIS		

COMPLETE O QUADRO		
PALAVRAS	SEPARAÇÃO EM SÍLABAS	Nº DE SÍLABAS
HOMEM	HO-MEM	2
SOL	SOL	1
ÁGUA	Á-GUA	2
PLANTA	PLAN-TA	2
NATUREZA	NAT-UREZA	4
ANIMAIS	ANI-MAIS	3
ÁRVORE	ÁR-VO-RE	3
ADUBO	A-DU-BO	3
CHUVA	CHU-VA	2
VERDE	VER-DE	2

Fonte: Acervo do grupo de pesquisa.

A professora orientava os alunos na separação em sílabas das palavras, conforme indicadas na Figura 5, pronunciando cada uma de acordo com cada vocábulo. Os alunos usavam esses recursos olhando com atenção para a forma como a professora evidenciava sua “pronúncia” (a professora pronunciava as sílabas) e, na maioria das vezes, fizeram a contagem de sílabas corretamente. Para cada palavra, a professora escolhia um aluno, que acertava a resposta da pergunta sobre o “número de sílabas”, e chamava-o para escrever no quadro. A atividade foi desenvolvida até a palavra *planta*, e houve a pausa para o intervalo. Nesse momento, a professora pediu que colocassem a folha dentro do caderno e guardassem o material para irem ao recreio. Após o recreio, a turma teve aula de Libras. A professora de Libras explicou que tinha planejado a aula no laboratório de informática e que primeiro os alunos iriam assistir a um filme sobre o meio ambiente e depois criariam uma poesia com esse tema. Em função de um problema nas tomadas do laboratório, não foi possível realizar seu plano de aula. Após explicar a situação, pediu à professora da turma que a ajudasse com o conteúdo de aula. Ao verificar o que estava no quadro e a partir do que combinou com a professora da turma, a professora de Libras deu continuidade à atividade a partir das orientações dadas pela professora da turma.

Fonte: Acervo do grupo de pesquisa.

Embora não tenha me ocupado de analisar essas questões, observei que o tempo acaba sendo uma desculpa para (des)aprendizagem. Interessante observar como as tarefas da escola ficam fragmentadas. Temos clareza de que o tempo da escola é pensado a partir da sua organização burocrática, ou seja, o tempo das “disciplinas”, e o tempo da aprendizagem é desconsiderado no momento do planejamento da escola e das práticas pedagógicas de modo geral. (ACORSI, 2007).

Reverter esse quadro significa aprofundar a discussão sobre o modo como a escola precisa funcionar para ser considerada uma escola bilíngue. O tempo também se refere aos tempos das línguas de sinais e da língua portuguesa, imbricados na aprendizagem.

Na sequência, demonstro mais da prática pedagógica que se deu na aula de Libras da Escola 2 a partir das combinações entre as professoras.

Quadro 14 - Relato sobre a aula de Libras na Escola 2

A professora de Libras, professora surda dessa escola, conversou um pouco com os alunos sobre o tema do meio ambiente, retomando a frase “não pode nadar

água suja”, que ficou registrada na folha de atividades dos alunos. Perguntou se eles nadavam na água suja, se podia beber água suja, e os alunos responderam que não. Depois disso, perguntou que tipos de animais existiam na natureza. Os alunos indicaram vários tipos de animais, e a professora reforçou que eles também não podiam beber água suja ou nadar em água suja. Falou também que tinha visto no recreio alguém colocar o lixo no chão e que isso não deveria ser feito. Argumentou que o lixo no chão traz enchentes por entupir os bueiros. Os alunos relataram acontecimentos que viram de enchentes e lixo nas ruas. Finalizando o assunto, a professora também chamou atenção sobre os animais que morriam por causa do lixo. Essa conversa foi bem produtiva. Os alunos participaram e puderam interagir com a professora e com os colegas por meio da Libras. Embora a discussão em Libras tenha sido significativa, a professora retomou, após essa conversa, a continuidade das atividades do quadro que a professora ouvinte tinha iniciado. Primeiramente, a professora foi perguntando o sinal das palavras listadas, e todos sinalizaram corretamente: homem, sol, água, planta, natureza, animais. A partir daí a professora de Libras, curiosamente, retomou o exercício de separação em sílabas, com a palavra *natureza*. Ela perguntou aos alunos como separar, e eles foram escrevendo manualmente, com o alfabeto datilológico, cada um uma sílaba.

Junto com os alunos, a professora contou a quantidade de sílabas e chamou atenção para as vogais. Após, ela colocou no quadro as vogais para que eles percebessem que cada sílaba tem uma vogal que se une a uma consoante. Para a palavra *animais*, uma aluna foi ao quadro, e a professora acompanhou-a, mas não deu maior explicação aos demais, que estavam tentando dar conta da atividade. O exercício foi continuado com novas palavras, seguindo a lista da folha que estava com os alunos: *árvore*, *adubo*, *chuva*, *verde*. Na palavra *adubo*, a professora surda procurou explicar o que a palavra significava para, depois, eles realizarem a separação em sílabas. As crianças dispersaram-se um pouco; uma aluna, inclusive, estava no caderno do colega “ajustando” as respostas dele. A professora de Libras chamou a atenção de todos, pois não estavam conseguindo fazer a separação em sílabas da palavra *adubo*. Então, ao pedir que todos olhassem para ela, repetiu a prática da concepção oral na separação de sílabas e foi “pronunciando oralmente” cada sílaba, demonstrando com um passo para o lado, da direita para a esquerda, a cada emissão silábica. Essa demonstração trouxe um diferencial da demonstração da atividade que a professora ouvinte havia começado. De qualquer forma, a professora

de Libras repetiu uma prática corriqueira na escola ao dar ênfase para as questões de forma da língua, deixando de priorizar, naquele momento, o ensino da Libras, que era o objetivo daquele momento. Por fim, a professora pediu que eles fizessem individualmente a última palavra da lista, *verde*. Os alunos não tiveram sucesso: um dos alunos escreveu todas as palavras sem separar, mesmo a professora explicando várias vezes e mostrando para ele no quadro como deveria ser feito; outro aluno não finalizou a atividade; e o outro escreveu “*ve-rd-e*”, mas copiou corretamente as outras palavras do quadro. Enquanto os alunos iam procurando fazer a tarefa, a professora de Libras passava de caderno em caderno e verificava o que havia sido feito, orientando para as correções necessárias.

Fonte: Acervo do grupo de pesquisa.

Além das questões mais específicas que pude observar nessa aula de Libras, percebi, por exemplo, o modo como o tema do ambiente é muitas vezes tratado nas escolas, ou seja, como celebração pelo seu dia. A aula observada foi bastante genérica, e foi explorado o vocabulário, com ênfase na forma da língua. Tal fragmentação da língua e do tema, pouco ou quase nada explorado, é também uma lacuna que vai sendo deixada no processo de letramento escolar dos alunos surdos. Causou surpresa ver que também a professora surda, em sua aula de Libras, priorizou as práticas que envolvem a forma da língua portuguesa, dando continuidade ao trabalho iniciado pela outra professora.

Como já mencionei anteriormente, nas análises da aula de Libras da Escola 1, os professores surdos dessas escolas demonstraram estar preocupados em reproduzir os modelos de práticas tradicionais advindas da cultura oral, como foi possível constatar. Diante disso, é possível questionar se os professores surdos que estão nas escolas de surdos têm outros modelos para guiar suas práticas. Sabedores da importância do papel da língua de sinais na educação, partimos do princípio de que o ensino de línguas deve ser ressignificado, tanto no uso quanto no ensino da língua de sinais e da língua portuguesa nas práticas pedagógicas.

Fronza e Muck (2012), ao referirem-se à língua de sinais, chamam atenção para as inúmeras vezes em que já foi reafirmada a importância da aquisição da língua de sinais o mais precocemente possível por crianças surdas. As autoras, ao mesmo tempo, corroboram que o ensino bilíngue deve dar importância ao ensino da L2 como

língua escrita que permite aos surdos acessibilidade ao patrimônio cultural disponível na L2.

[...] a língua de sinais é um sistema linguístico natural de extrema importância para o indivíduo surdo que, portanto, necessita adquiri-la o mais cedo possível. Esse sistema linguístico, além de promover a inclusão do surdo no mundo social, é a marca maior de sua diferença cultural. Sendo garantidos aos surdos o acesso e o uso da Libras como sua língua própria, é possível, com base na proposta bilíngue, oferecer-lhes o ensino da língua portuguesa na modalidade escrita (L2 para esse grupo), entendida neste contexto como língua de acesso ao conhecimento do mundo ouvinte. (FRONZA; MUCK, 2012, p. 55).

As autoras dizem que, para que se viabilize a L2 no ensino bilíngue para as crianças surdas, em primeiro lugar, devemos observar se essas crianças estão alfabetizadas em língua de sinais, processo que vai exigir que a L1 dessas crianças seja representada graficamente.

[...] a língua portuguesa, seguindo a proposta bilíngue para surdos, constitui a L2 desses sujeitos e deverá ser aprendida somente depois de as crianças terem domínio de sua L1, a língua de sinais. Salles et al. (2002) e Fernandes (2003) salientam que, como a aquisição da língua oral-auditiva envolve propriedades de nível fonológico e prosódico, as quais o aparato sensorial auditivo do surdo está impedido de apreender, a criança surda deve ter acesso à representação gráfica dessas propriedades, ou seja, à modalidade escrita desta língua. Esta, por sua vez, terá um papel fundamental no crescimento dos indivíduos surdos. (FRONZA; MUCK, 2012, p. 55).

Tais aspectos, embora constantemente reafirmados por pesquisadores como Fernandes (2003), Fronza e Muck (2012), Karnopp (2009) e Pereira (2009), encontram-se sob suspeita nas práticas escolares das escolas bilíngues de surdos.

A cada momento em que nos encontrávamos em grupos para estudos sobre a pesquisa, sempre colocávamos a expectativa de, em diferentes momentos de observação nas escolas, encontrarmos novidades no modo como as práticas de letramento eram conduzidas, mas o cotidiano dessas escolas trouxe poucas novidades. Aliás, esta era uma pergunta constante da orientadora a cada novo dia de encontro após as observações nas escolas: “temos novidades?”. A resposta era de decepção: “não!”. Decepção é também o que sentia ao finalizar mais um dia de observação, com a sensação de repetição ao manusear os materiais: “mas eu já vi isto antes”.

A seguir, na Fotografia 6, temos imagens do caderno de aula de uma aluna do 1º ciclo da Escola 3. Algumas imagens, entre tantas outras, registram o modo como

primeiramente, conforme o autor, devido ao estabelecimento histórico do preconceito linguístico no Brasil. Concordo com o autor, que diz que há um entendimento equivocado na prevalência do mito do monolinguismo, desconsiderando-se as multiplicidades de línguas que há no Brasil.

As questões que envolvem o letramento escolar enquanto objetivo da escolarização estão imbricadas também nas concepções de aprendizagem. Ao problematizar o conceito de aprendizagem, Biesta (2013, p. 46) sugere que se pense o processo de aprendizagem não como a “aquisição de algo “externo”, algo que existia antes do ato de aprender e que, como resultado da aprendizagem, se torna posse do aprendente.

Podemos também considerar a aprendizagem de um ângulo diferente e vê-la como uma resposta. Em vez de compreender a aprendizagem como uma tentativa de adquirir, dominar, internalizar e qualquer outra metáfora possessiva que nos ocorrer, poderíamos ver a aprendizagem como uma reação a um distúrbio, como uma tentativa de reorganização e reintegração em resposta a uma desintegração. Poderíamos considerar a aprendizagem como uma resposta ao que é outro e diferente, ao que nos desafia, irrita e até perturba, em vez de como aquisição de algo que desejamos possuir. (BIESTA, 2013, p. 46).

Considerarei interessante trazer o pensamento de Biesta (2013), que sugere de forma provocativa que olhemos para a concepção de aprendizagem não com o pensamento de aquisição, mas como resposta; para o autor, responder significa mostrar a posição em que estamos ou nos encontramos no mundo. Sob essa perspectiva, ele chama atenção para a tarefa crucial dos professores em criar oportunidades para desafiar os alunos a responderem e confrontarem suas respostas. Tal condição implica uma virada, e penso que também a escola de surdos precisa fazer uma virada, no sentido de ressignificar a escola bilíngue para surdos.

Segundo Biesta (2013, p. 47), “vir ao mundo não é algo que os indivíduos possam fazer sozinhos”. Isso significa que os nossos alunos surdos precisam de seus professores, tenham eles experiências com a cultura visual ou oral, mas professores que possam acompanhá-los nessa caminhada de reconhecimento.

As proposições do autor estão afinadas com o modo como tenho olhado as questões sobre aprendizagem também na escola de surdos. A aprendizagem passa por significar a experiência vivida no sentido que Larrosa (2004) atribui ao conceito. Desejamos que a vida compartilhada na sociedade em que vivemos seja mais humana e, assim, olhamos também para a educação escolarizada, mas o dilema é: o

que vamos fazer para vivermos numa sociedade mais humana e justa? Penso que esse dilema não é somente um questionamento deste momento; é, antes de tudo, uma escolha complicada dos indivíduos. É nessa direção que tenho refletido sobre atitude e responsabilidade que devemos ter com a aprendizagem dos alunos surdos.

Portanto, quando pensamos em escola bilíngue, não é só o papel da concepção de linguagem que é importante, mas, entre tantos outros fatores que poderíamos enumerar, está a concepção de aprendizagem que assumimos. Ela é fundamental, pois é na escola que a leitura e a escrita vão fazer sentido em relação ao estar no mundo do outro.

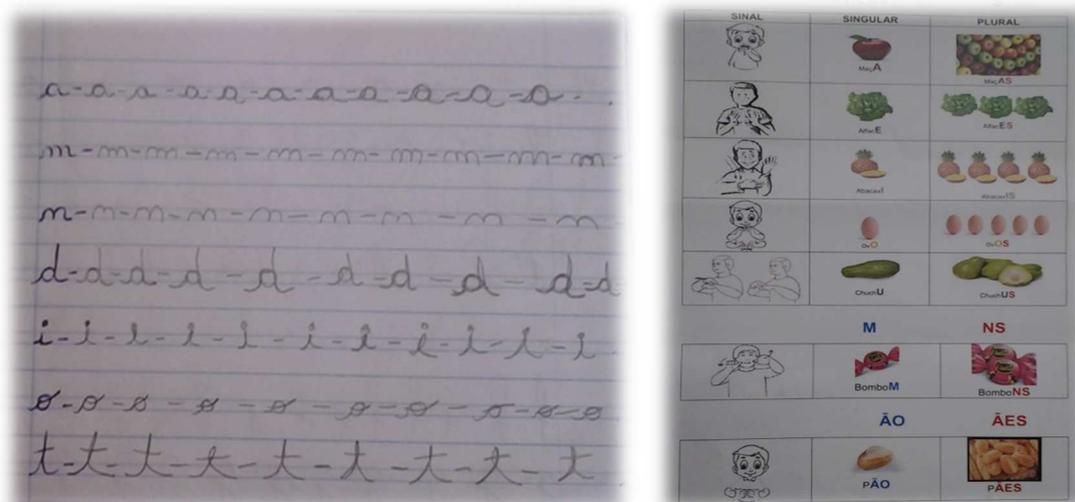
No que se refere à concepção de linguagem partilhada por Faraco e Negri (1998, p.164), “ler não é, portanto, um gesto passivo de mera decifração desse (inexistente) significado último, mas um processo ativo e complexo de geração de significações”. Nesse sentido, nossas conceptualizações de mundo são sempre perpassadas de valores, permeadas de escolhas e de tomadas de decisão e também influenciadas por fatores socioculturais.

Sendo assim, o que podemos dizer em relação às práticas descontextualizadas que foram observadas nessas escolas? O que de significativo os alunos surdos dessas escolas estão construindo além da garantia de partilharem um espaço que garante a prevalência da sua língua de sinais entre seus pares? O que podemos esperar dessas escolas de surdos que ainda primam pela estética e forma da língua?

Nas pesquisas desenvolvidas por Pereira (2010), na análise dos materiais, a pesquisadora chama atenção: “[...] a ênfase no ensino de vocábulos, assim como a simplificação do vocabulário e das estruturas sintáticas, parecia ter como objetivo facilitar a aquisição da língua por crianças surdas”.

Enquanto isso, como mostra a Fotografia 7, temos essas imagens do caderno de aula de aluna da Escola 3. Como se pode ver, a ênfase na forma e até mesmo na forma da escrita é destacada nas atividades dos alunos.

Fotografia 7 - Páginas do caderno de caligrafia de aluna e imagem do caderno de aula (Escola 3)



Fonte: Registrada pela autora.

É na escola que o ensino das línguas multiplica saberes. Porém, como ser letrado na escola se esta prima pela tradição e repetição?

A ênfase em práticas que priorizam a forma está relacionada aos conhecidos mitos do “certo” e “errado” em relação à L2. Essas práticas dão demonstração da priorização da forma e da norma, em detrimento da aprendizagem significativa dos alunos surdos. Além disso, como afirma Karnopp (2015), as releituras em sinais não são significadas, e os surdos, em seus depoimentos, dizem da importância de a escola priorizar leituras para significar as práticas em português.

O Quadro 15 traz um registro de práticas pedagógicas relacionadas à leitura e à escrita na Escola 2.

Quadro 15 - Excerto de observação (Escola 2)

Excertos das observações da 3ª visita à turma, dia 09/06/14, segunda-feira (09:00 às 11:30)

Como o habitual das aulas de segunda-feira, os alunos estavam trabalhando com duas notícias de jornais que escolheram no jornal disponível na escola. A primeira notícia era sobre a morte de Fernando, ex-jogador do Inter que estava morando em Goiás. A segunda notícia era intitulada “Chuva provoca mortes no Paraná”.

A professora mostrou no mapa de onde Fernando era (Rio Grande do Sul) e aonde foi trabalhar e morar (Goiás).

A atividade proposta no quadro era a seguinte:

- 1) Ler jornal NH
- 2) Escolher notícia
- 3) Atividades notícia

A atividade já havia iniciado quando chegamos. Então, a professora nos explicou que eles estavam procurando as cidades e estados que fazem parte das notícias escolhidas e escrevendo no caderno tanto palavras de referência quanto o assunto referente às notícias.

Foram colocados no quadro os títulos das manchetes e algumas palavras-chave:

O ADEUS AO ÍDOLO

GOIÂNIA

MORTE

CHUVA PROVOCA MORTES NO PARANÁ

Conversaram um pouco sobre a morte de Fernandão (jogador de futebol), e, por último, a professora passou no quadro uma atividade de múltipla escolha, na qual deveriam marcar com um (x) os assuntos que foram encontrados no texto do jornal.

O QUE VOCÊ VIU NA NOTÍCIA?

- () PESSOAS
- () ANIMAIS
- () CARRO
- () NATUREZA
- () MOTOS
- () CASAS
- () EDIFÍCIOS
- () ASSALTO
- () RUAS
- () NAMORADOS
- () MORTE
- () JOGO
- () ETC.

Apesar de ter escrito e explicado para a turma o que estava proposto, ela teve que passar de classe em classe, conforme os alunos a chamavam, para explicar o que precisava ser feito.

Fonte: Elaborado pela autora.

Como é possível observar, mais uma vez, nesses registros, a lista de palavras é priorizada, prática recorrente nessas escolas bilíngues de surdos. Os alunos então repetem o que é ensinado na escola, e arrisco dizer que os alunos surdos não sabem fazer de outra maneira, pois a escola não tem oferecido novas oportunidades de aprendizagem. Como responsabilizar os alunos surdos pela condição de compreensão da L2 quando tal língua não é significada nas práticas escolares? Como o surdo vai aprender essa língua? Fernandes S. (2006) indica que

Uma das maiores dificuldades que percebemos nas estratégias de leitura utilizadas por alunos surdos diz respeito à tentativa de justapor as estruturas da libras e do português na leitura. Ao se depararem com o texto escrito, o primeiro impulso é ir sinalizando linearmente palavra por palavra (pulando as desconhecidas), o que é uma estratégia inadequada que não garante a compreensão dos enunciados. Primeiro por não haver isonomia estrutural (correspondência termo-a-termo) entre o português e a língua de sinais. Segundo, porque sinalizavam o primeiro significado que lhes vinha à cabeça, não necessariamente o sentido atribuído à palavra no contexto. (FERNANDES S.,2006, p. 11).

Temos nos questionado sobre o modo com a escola de surdos tem se ocupado do ensino da leitura e da escrita na escola. Como acontece esse processo na escola? Leitura e escrita são ensinadas? Ou será que a escola esquece a lição? O que esses dados podem dizer para essas perguntas?

A pergunta que devemos fazer na escola é como ensinar a leitura e a escrita para os surdos. A escola precisa fazer reflexões sobre o seu papel no ensino da leitura, perguntar sobre o que é leitura, o que é ler. Além disso, deve estabelecer relações entre as concepções de língua e linguagem que vai adotar no processo de ensino da leitura, que precisa estar associado às práticas culturais dos alunos surdos.

Apontando a ênfase no sentido cultural da linguagem, Fabrício (2006, p.57) diz que “[...] haveria, então vínculo indissociável entre linguagem, produção de sentidos, contexto, comportamento social e atividades humanas, o que aponta para o entrelaçamento entre cultura, práticas discursivas, conhecimento e visão de mundo”.

Nesse sentido, a escola de surdos precisa refletir quando aponta a cultura surda como um aspecto fundamental da educação de surdos, pois o desafio de ensinar leitura é difícil: como eu faço para ensinar leitura? Como motivar os alunos para compreenderem não só a beleza do ato de ler, mas, ao longo da caminhada da vida,

compreender e significar conceitos que passam a fazer sentido nas suas vidas surdas e também para se colocarem no mundo como indivíduos? Certamente, essa não é uma preocupação exclusiva para alunos surdos, pois há essa mesma problematização para o ensino de ouvintes também. Porém, os questionamentos são direcionados à escola de surdos, pois estou problematizando justamente a escola de surdos que por vezes se intitula escola bilíngue: que bilinguismo é esse que não se ocupa com o ensino das línguas numa concepção cultural?

A língua de sinais, assim como a leitura e a escrita da língua portuguesa, precisa ser ensinada nas escolas. Pelo que pude constatar nesta pesquisa, a presença das condições culturais dos surdos deve ser revista e valorizada nas práticas que envolvem o ensino das línguas.

De modo geral, fica evidenciado nas escolas um esvaziamento de práticas significativas que envolvem a L2, além da ausência das produções culturais dos surdos, que tanto nos encanta em pesquisas como as de Karnopp (2010; 2015) e em outras advindas do seu grupo, como a de Mourão (2011). Tais pesquisas, em conjunto com estudos de Lebedeff (2004; 2010), Lopes (2010), Pereira (2011), Perlin (2010) e Strobel (2009), entre outros, têm nos apresentado um cenário significativo para construir projetos consistentes de educação bilíngue para surdos.

Responder a pergunta sobre o que há de bilíngue nas escolas de surdos que pesquisamos obriga-nos à reflexão de que, apesar da carência de práticas significativas, as escolas bilíngues são o melhor lugar para o encontro entre surdos. Relacionar o papel que a escola de surdos assume na educação como lugar social de ensino e aprendizagem de conhecimentos acumulados pela humanidade implica não só dar informações, indicações, regras, modelos, mas reconhecer e articular as suas diferenças linguísticas e culturais com um modelo de escola que ainda não conhecemos e que, por isso, precisa ser construído com bases que tragam experiências vividas nas línguas que permeiam a educação de surdo – e isso implica também ênfase na leitura e na escrita em L2.

Falar na formação do leitor cidadão é justamente não olhar só uma das faces desta moeda; é permitir a nossos alunos a confiança na possibilidade e as capacidades necessárias ao exercício pleno da compreensão. Portanto, trata-se de nos acercarmos da palavra não de maneira autoritária, colada ao discurso do autor, para repeti-lo 'de cor'; mas de maneira internamente persuasiva, isto é, podendo penetrar plasticamente, flexivelmente as palavras do autor, mesclar-nos a elas, fazendo de suas palavras nossas palavras, para

adotá-las, contrariá-las, criticá-las, em permanente revisão e réplica. (ROJO, 2004, p. 7).

As palavras precisam ser pensadas além da tradução de vocabulário. A “lição de casa” da escola bilíngue de surdos, mais do que tratar dos nós que se justificam como os problemas atuais que essa escola enfrenta, como, por exemplo, dar conta da condição bilíngue e bicultural desse grupo social minoritário que vive historicamente uma condição de exclusão, está em assumir a responsabilidade da sua tarefa de ensinar a leitura e a escrita da língua portuguesa escrita, ou seja, a L2 dos surdos brasileiros. Já está dado que a língua portuguesa escrita é a L2 dos surdos. O passo seguinte é eleger estratégias para que os surdos possam acessá-la.

Penso que, em tempos de celebração da inclusão, seja fundamental (re)significar também a educação de surdos, mas isso requer que a escola faça escolhas e que tenha planos para seguir. Escolher a aprendizagem como resposta, no sentido dado ao conceito por Biesta (2013), pode ser também parte do caminho para pensar o papel da leitura e da escrita na escola, e isso certamente poderá ajudar a amenizar a recorrência do fracasso escolar.

Kleiman (2004) indica o reconhecimento do histórico das transformações das abordagens didáticas e suas implicações no processo de ensino da leitura. Desconsiderar questões históricas e as escolhas das concepções vigentes nas escolas bilíngues é negligenciar o ensino da leitura como possibilidade de caminhos que a escola pode seguir. É possível inferir que a escola de surdos precisa reavaliar e significar suas práticas pedagógicas.

Nesse sentido, encaminho o capítulo que finaliza este estudo, mas não porque nada mais precise ser dito; ao contrário, muito há que se analisar e refletir sobre os caminhos que a escola de surdos deve seguir para ressignificar a educação de surdos, porém isso só será possível se revisitarmos muitas pesquisas (FERNANDES, 2006, 2009, v. 2; KARNOPP, 2004, 2009, 2010; LOPES, 2007, 2010, 2013; PEREIRA, 2009, 2011; STROBEL, 2009). São trabalhos que anunciei e que subsidiaram meu estudo e tantos outros que circulam, discutindo a educação de surdos e o ensino de línguas para surdos. Com isso, encaminho as considerações finais sobre o mosaico da escola de surdos.

5 CONSIDERAÇÕES SOBRE O MOSAICO DA ESCOLA DE SURDOS

Inspirada em Lopes (2007), afirmo que a escola bilíngue de surdos, assim como a escola de surdos, é uma *invenção cultural necessária* aos nossos tempos. A autora aponta que tal expressão foi fundamental para respaldar culturalmente a continuidade dos discursos do projeto de disseminação da Libras num determinado período histórico. Embora a Libras tenha seu valor reconhecido oficialmente, a atualidade nos traz o desafio de sustentar os discursos sobre a educação de surdos na importância da língua de sinais e na subjetividade surda pelo encontro dos surdos na escola. Esse desafio, contudo, vai além: é necessário revisitar a Libras no papel de L1 e a língua portuguesa como L2 na escola bilíngue de surdos. Pelo que pude observar em diferentes trabalhos que investigaram a temática da educação bilíngue, a condição bilíngue dos surdos ainda é vista apenas pela situação vivida pelos surdos nas escolas e/ou pelo contato já reconhecido de duas línguas (língua brasileira de sinais e língua portuguesa). (FERNANDES, 2003; MACHADO, 2009).

Ressignificar a escola bilíngue de surdos talvez exija virar nossas concepções de educação de surdos de cabeça para baixo, uma vez que não basta ter língua de sinais se as línguas e a linguagem não forem significadas na escola. (FABRÍCIO, 2006). A língua de sinais na escola é um elo importante que une o encontro cultural dos surdos como forma de vida e sustenta o discurso da defesa da escola de surdos. Nessa forma de vida surda, a língua de sinais exerce papel fundamental. Por isso, a presença da língua de sinais na escola é o modo de assegurar o funcionamento de práticas pedagógicas significativas fundamentais para dar sentido à educação de surdos.

Foi possível compreender, ao longo da construção desta tese, que, embora o discurso político da educação bilíngue esteja assegurado na implementação das escolas em foco, o título de escola bilíngue não é capaz de produzir as diferenças da educação de surdos nessa escola. Esta precisa aprofundar a discussão sobre os aspectos e as práticas que devem fazer-se presentes em seu espaço.

A escola bilíngue é um elo importante na história educacional dos surdos. Embora o tripé escola/universidade/movimento surdo na constituição do mosaico da escola bilíngue seja essencial, devemos considerar que a escola é autônoma e, portanto, precisa ocupar-se daquilo que é sua competência. Como foi possível compreender, a escola bilíngue de surdos, além desse tripé que traz implicações para

o projeto da escola, está ligada às diretrizes propostas por suas mantenedoras. Tais questões têm ocupado o tempo e os espaços da escola, que não está conseguindo dar conta das necessárias discussões sobre questões fundamentais para a educação de surdos. No caso específico da Escola 1, foi possível verificar que implicações externas, como as decisões políticas impostas pelas mantenedoras, trouxeram prejuízos tanto para o espaço físico quanto para o âmbito pedagógico na escola. Por um longo tempo, direção e professores necessitaram reunir suas energias em prol da sobrevivência dessa escola de surdos.

É preciso ressaltar também que a escola bilíngue para surdos necessita das ferramentas surdas. Muitas já estão aí, mas é necessário fazer uso delas na prática orientada. Isso não significa buscar manuais com diretrizes, como a proposta de Portugal produzida por Almeida *et al.* (2009), mas talvez seja necessário assumir uma política linguística, uma escolha local, pautada pela diferença surda. Essa diferença surda precisa estar significada em práticas que não só valorizem a língua de sinais e a cultura surda, mas que também priorizem as práticas pedagógicas visuais. Autores surdos têm indicado que o artefato cultural da vida surda precisa estar na escola. (STROBEL, 2009). Como já foi ressaltado, a língua de sinais é um dos principais elos sociais que unem os surdos na educação. Por isso, o ensino das línguas deve valorizar, na prática cotidiana, por exemplo, o uso e a produção de vídeos com alunos surdos como estratégia de ensino de L1 e L2. A literatura surda, para citar mais um exemplo, deve ser obrigatória na escola bilíngue de surdos, deve estar em sala de aula, e não apenas nas prateleiras das bibliotecas.

Reafirmo, pelo que foi possível verificar neste estudo, que a escola precisa significar suas práticas pedagógicas com as produções culturais surdas, com a literatura surda, com os modos de vida surda. Durante a pesquisa, não foi possível fazer nenhum registro em sala de aula com o uso de materiais que envolvessem produções culturais dos surdos, histórias infantis e vídeos de histórias infantis, notícias surdas, teatro de surdos, entre outras práticas de linguagem situadas que refletissem a cultura surda. Além disso, é importante que a escola redimensione o seu olhar sobre a escrita dos surdos, reconhecendo-a como uma escrita surda, que traduz a sua visão de mundo, o seu conhecimento de língua, o seu modo de ser, e que, por isso, tem suas particularidades.

Nessa perspectiva, o objetivo do ensino da língua portuguesa escrita, para os surdos, deve ser promover a compreensão e a produção de textos, e não de palavras

e frases isoladas, como temos observado. Os surdos precisam fazer uso produtivo da L2 na escola; seu ensino não pode estar voltado apenas para a sua forma. Os surdos, além do direito garantido da sua língua de sinais, a Libras, têm o direito de ter acesso à leitura e à escrita da língua portuguesa. Este também é o papel da escola bilíngue para surdos. Revisitar currículos e a avaliação das nossas escolas de surdos pode afastar práticas gestadas em uma concepção monolíngue e ressignificadas numa concepção bilíngue, bimodal e bicultural. Por isso, sou favorável a que tais escolas criem elementos marcadores dessas diretrizes. A escola de surdos precisa de diretrizes que marquem os passos a seguir.

Nessa perspectiva, embora haja uma proposta bilíngue nas escolas de surdos, rupturas fazem-se necessárias para a (re)construção de um projeto educacional bilíngue. Este deve valorizar, priorizar e colocar em movimento a condição de vida bilíngue dos surdos, pautada pela diferença surda e pelo modo de vida dos alunos surdos.

A articulação entre Linguística Aplicada e Educação é fundamental para contribuir com a escola bilíngue como espaço surdo significativo na educação. Compreender como se dá o processo de letramento de surdos é fundamental para a educação bilíngue. Isso requer tanto a compreensão linguística quanto a compreensão da diferença educacional de alunos surdos. Assumir a diferença surda requer responsabilidade e envolvimento com o modo de vida do surdo, a sua língua e a sua cultura surda.

A contribuição da Linguística Aplicada na educação de surdos vem principalmente do ensino das línguas. A língua portuguesa, na modalidade escrita, deve ser inserida no currículo bilíngue como segunda língua dos surdos. Isso significa muito mais que o rótulo de L2, pois exige incluir métodos de ensino de segunda língua. Há, contudo, a condição de bimodalidade das línguas envolvidas nesse processo, e o ensino da L1 deve estar focado na sua característica visual e cultural. Não basta continuar repetindo que a língua portuguesa é a segunda língua, mas é fundamental compreender como se dá o ensino e a aprendizagem da L2 no caso dos surdos. Karnopp (2015) e Pereira (2010), por exemplo, têm constantemente reafirmado que a L2 deve ser (re)significada para os alunos surdos. Isso quer dizer que o ensino da língua portuguesa que conhecemos não dá conta da aprendizagem dessa língua pelos alunos surdos.

Durante o período da pesquisa, não observei práticas significativas com a L2 no cotidiano das crianças. O modo como se dava o contato (pouco ou nada significativo) com a língua portuguesa parece reforçar a ideia de que *os surdos não gostam do português*. Porém, indo além de responsabilizar os alunos surdos, pergunto: como esses alunos poderiam gostar da língua portuguesa se ela não significa suas vidas, se levamos em conta o tempo que a escola ocupa com essa língua? Do mesmo modo, não responsabilizo os professores, pois, como foi observado durante a pesquisa, entre outros fatores, eles parecem pressionados por questões externas à escola que consomem os tempos e os espaços que deveriam estar sendo direcionados ao ensino.

Verificamos indícios de que questões externas à escola de surdos têm atrapalhado os processos de ensino e aprendizagem significativos e baseados numa concepção de educação bilíngue. Vale destacar, contudo, que o movimento que se estabeleceu na Escola 1 em relação às repercussões significativas do período em que a pesquisa estava em andamento desencadeou medidas simples, como a adoção das salas temáticas, mas que trouxeram efeitos positivos na escola. No período da pesquisa, as salas de aulas eram organizadas por anos, isto é, cada turma tinha uma sala de aula. Na época, colocamos em discussão a possibilidade de trabalharmos com salas temáticas, ou seja, cada atividade teria uma sala, como, por exemplo, a sala de História, de Matemática, de Libras, etc. A ideia da experiência com o grupo foi discutida e teve ótima receptividade entre os professores. Por isso, desde março de 2015, a escola assumiu essa nova organização física: os alunos passaram a movimentar-se nas salas temáticas nas trocas de períodos, provocando um movimento positivo, inclusive, na busca por práticas pedagógicas diferentes das comumente utilizadas na sala de aula.

Enfim, acredito na potência motriz da mudança pela execução de políticas educacionais bilíngues que priorizem a língua brasileira de sinais dos surdos brasileiros. É preciso, portanto, modificar atitudes linguísticas nas escolas bilíngues para surdos para que sejam priorizadas as escolhas de políticas linguísticas e culturais. Se, por um lado, reconhecemos a necessária mudança de atitude nas decisões e escolhas da escola de surdos de modo a contribuir significativamente para as mudanças linguísticas e culturais urgentes na vida escolar dos surdos brasileiros na contemporaneidade, por outro, não devemos imputar a responsabilidade a tais espaços e professores, uma vez que reestruturar essas escolas depende também do

reconhecimento das contingências externas que têm afetado tais movimentos. Reestruturar a escola de surdos implica dar condições para a escola bilíngue.

Como já disse reiteradamente, a educação bilíngue de surdos precisa ser (re)construída e (re)significada. É necessário observar os vários pontos aqui retomados e imbricados como condição para a construção desse mosaico da educação bilíngue. Isso implica rever e montar cacos, partes que merecem atenção pelas consequências que têm no modo de vida dos surdos na escola bilíngue.

Por fim, cabe a reflexão sobre o contexto da educação de surdos, uma vez que o nome por si só não dá conta da escola bilíngue. Além do movimento das desconstruções, fica a possibilidade de renovarmos as discussões, de sairmos do lugar para podemos nos munir com subsídios ricos, como o trabalho de Taveira (2014), que ecoa junto a pesquisas importantes, como as de Karnopp (2010) e Lebedeff (2010), entre tantos outros pesquisadores que produzem saberes que podem ser experimentados na educação bilíngue de surdos.

Após retomar as constatações possibilitadas pelos dados e pelas considerações teóricas que sustentaram as análises, é hora de acertar as contas comigo mesma. A escolha da trajetória acadêmica serviu para, de um lado, aquietar, mas não paralisar, os desejos de militância; de outro, colocou-me outros compromissos em relação à escola de surdos. O processo de pesquisar é contínuo. Neste momento, em que devo finalizar esta tese, avalio que a pesquisa me permitiu compreender a escola de surdos como algo além das lutas e utopias.

Quando guiada pelos questionamentos que me levaram a pesquisar nas três escolas de surdos para com elas compreender o que é possível assumir por escola bilíngue quando olhamos para elas, transitei por desdobramentos que me remeteram a outros questionamentos. A virada que fiz na pesquisa obrigou-me a tensionar a militância que exerci por décadas na defesa da escola de surdos, para problematizar o que podemos entender por escola bilíngue de surdos a partir da experiência com as três escolas de surdos pesquisadas. O primeiro desafio estava posto. Feitos os acertos com a militância, fui conduzida por um percurso de pesquisa a partir dessa ruptura para compreender o que estava acontecendo nos espaços das escolas de surdos. Foi possível observar que essas escolas ainda mostram resquícios da escola especial, porém com outro desenho. Agora não se trata de impor práticas oralistas ou admitir tais práticas e discursos enunciados em outros momentos da história

educacional dos surdos (LUNARDI, 2003; SKLIAR, 1998; LOPES, 2007); veem-se, contudo, estratégias necessárias de sobrevivência dessas escolas.

Essa constatação verifica-se, por exemplo, por meio das evidências encontradas na recorrência dos dados das matrículas das escolas pesquisadas, que se mantêm, nos anos iniciais e nos ciclos iniciais do Ensino Fundamental, com turmas pequenas e muitas vezes com a inexistência de matrículas de alunos em anos e/ou ciclos iniciais do Ensino Fundamental. Em virtude dessa condição, os alunos surdos, em muitos casos, são atendidos de forma quase individual; por isso, tal atenção não parece eficiente enquanto finalidade pedagógica.

Esses alunos são chamados a práticas pedagógicas pouco eficientes para seu sucesso na escolarização, como, por exemplo, aulas com a divisão do quadro verde ou quadro branco, quando tais escolas criam turmas multisseriadas. O perfil das turmas mistas e pequenas nos anos iniciais (um ou dois alunos) lembra uma das principais características da escola especial. Outra característica recente nas escolas de surdos que remete à noção de escola especial é a matrícula dos alunos surdos (ou não) e/ou com outras deficiências, como autismo, paralisia cerebral e deficiências físicas associadas (ou não) à surdez. Foi possível constatar em pelo menos uma das escolas que muitas crianças que evidenciavam deficiências nem sequer participavam das atividades de sala de aula, sendo que várias crianças matriculadas nem ao menos compareciam à escola.

Ao mesmo tempo em que é preocupante a baixa matrícula nas séries iniciais, confronta-se o avanço de propostas de implementação de educação bilíngue em escolas regulares em um contingente de 248 escolas no estado do Rio Grande do Sul que atendem alunos surdos, como indicam Lopes et al. (2009) na pesquisa que mapeou a realidade da educação de surdos no estado. Esse indicador da educação de surdos em contextos de inclusão traz implicações para muitas das escolas de surdos no Rio Grande do Sul. O relatório de pesquisa, em sua fase quantitativa, revelou dados importantes sobre o crescimento de matrículas de alunos surdos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Conforme Lopes et al. (2009, p.7), “[...] a grande maioria dos alunos surdos encontra-se incluído nas escolas regulares, fato que não seria um problema, se estes tivessem condições de participação em situação de igualdade a seus colegas ouvintes”. Tal dado permite-nos confrontar pelo menos um dos indicativos que esta pesquisa apontou: as escolas de surdos, no que tange à sua proposta de educação bilíngue de surdos, sofrem consequências externas das

implicações que a baixa matrícula de alunos surdos no Ensino Fundamental representa.

Por um lado, a educação bilíngue de surdos é um processo necessário que precisa ser construído em nossas escolas de surdos e implica, além de comprometimentos da escola, dispensar tempos e espaços para instalação desse processo tão sonhado. Por outro lado, a realidade que se apresenta mediante os quantitativos de matrículas das nossas escolas mostra conflitos de tais espaços, que necessitam, acima de tudo, assegurar suas existências como espaços pedagógicos necessários, frente ao contingente que gerencia o controle do sistema de educação. A escola de surdos tem estado preocupada em ocupar um lugar mais legítimo: se escola especial e escola de surdos, precisa ser escola bilíngue. Essa escola, por pressões externas, está preocupada em sobreviver. Isso traz implicações com o fazer de modo diferente dessa escola, como foi observado e comentado neste estudo.

Causou surpresa o baixo índice de matrículas ano após ano nas escolas pesquisadas, embora, pelo que tem sido verificado, tal situação venha sendo vivenciada pela maioria das escolas de surdos. É possível dizer que o crescimento das matrículas de crianças surdas no sistema regular de ensino justifica essa redução de matrículas em escolas de surdos. A condição desses alunos surdos matriculados parece um cenário de abandono, como indicam as constatações da pesquisa do GIPES em 2009. Entretanto, os dados do censo escolar do INEP, em 2013, mostram um aumento nas matrículas de alunos surdos em escolas inclusivas. Essa realidade, contudo, parece confrontar-se com o fato de que, nas escolas pesquisadas, conforme já foi dito, houve crescente incidência de matrículas nas séries finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA. Como Lopes et al. (2009) afirmam, nesse ambiente de escolas inclusivas, não há condições de interação linguística entre os surdos e, conseqüentemente, há precarização do ensino. É possível que essa seja uma das razões para o retorno dos alunos surdos às escolas de surdos nos anos finais da Educação Básica, no Ensino Médio ou EJA, como evidenciado nos gráficos que trazem os dados de matrícula das escolas pesquisadas.

Pude constatar que a presença da língua de sinais é uma potencialidade. A língua de sinais é, sem dúvida, o elo importante da escola de surdos, pois é por meio dessa língua, na escola, que ocorre encontro social entre os surdos. Constata-se, porém, a carência e até ausência de professores surdos nas salas de aulas das escolas pesquisadas. Isso significa dizer que a escola de surdos pode ter deixado de

ser o espaço de atuação e de ter a constante presença de surdos adultos como modelos surdos. Essa ausência gerou e gera críticas, mas embasa o discurso de que são os surdos que fortalecem os movimentos em prol da legalidade da escola bilíngue de surdos. Embora seja fundamental a política surda, poucas escolas contam com surdos professores. Com o fortalecimento do movimento surdo e com a necessidade de os surdos ocuparem outros espaços sociais e o mercado de trabalho, a escola fica em segundo plano.

Em consequência disso, as escolas demonstraram estar muito mais voltadas para uma concepção tradicional de ensino do que para propostas pedagógicas que priorizem a diferença surda, os modelos culturais e as produções surdas. Confrontando-se tal situação de quase ausência do modelo surdo no processo de alfabetização e letramento de alunos surdos, retomam-se as constatações de Taveira (2014), que indicam práticas desenvolvidas por instrutores surdos em conjunto com outros professores das escolas onde a pesquisadora desenvolveu a pesquisa-ação, num contingente de implementação de 12 escolas piloto de educação bilíngue no município do Rio de Janeiro. Taveira (2014) indicou a importância de práticas desenvolvidas a partir de uma didática surda, valorizando a educação bilíngue pela presença do instrutor surdo na escola. A pesquisadora afirma que esse seria um dos elos para instrumentalizar o letramento e alfabetização visual. Os achados de Taveira (2014) convergem para pesquisas como a de Perlin (2003) e Silveira (2015), entre outras. No mesmo sentido, Karnopp (2010) aborda a produção cultural dos surdos como potência para estimular a educação de surdos, evidenciando depoimentos de surdos que mencionam que as condições significativas de letramento criam condições da produção da escrita surda. Karnopp (2010) destaca a riqueza que pode ser explorada nas produções culturais dos surdos como elementos que marcam a diferença surda e que, certamente, precisam ser considerados quando se pensa num processo de educação bilíngue de surdos.

Pude constatar que as escolas da pesquisa vêm ocupando seu tempo com tensionamentos para desmobilizar as condições externas que os sistemas de controle estão lhes imputando nos registros de matrículas. Embora a autonomia da escola de surdos esteja imbricada no triângulo escola-universidade-movimento surdo, não há tempos e espaços de reunião pedagógica, de didática do currículo e da avaliação escolar.

Posso dizer que, por meio deste estudo, foi possível observar fragilidades e potencialidades no contexto das escolas bilíngues de surdos pesquisadas. Precisamos continuar investindo nas pesquisas e no contato com as escolas, a fim de, na articulação entre Linguística Aplicada e Educação, contribuirmos para a (re)significação de uma proposta pedagógica bilíngue na sua essência, ou seja, a partir de modos de vida surda, da cultura surda, da Libras, promovendo o acesso à leitura e à escrita da língua portuguesa de forma produtiva dentro e fora das escolas.

Enfim, muitas foram as aprendizagens pessoais, acadêmicas, de professora, de pesquisadora... Termino com um sentimento de gratidão pela oportunidade de aprendizagem e de compreensão nesse processo, que não se encerra com a tese. Aos professores de escolas de surdos e principalmente àqueles que foram parte desse processo de pesquisa, minha gratidão pela oportunidade de aprendizado, de pensar sobre a escola bilíngue não no lugar de professora, mas no lugar de pesquisadora.

Finalizo a tese com novos desejos, talvez não movidos pela paixão, mas por estar convencida de que nossas reflexões e nossas práticas podem produzir novos significados, contribuindo de forma significativa para que nossos alunos possam acreditar nas suas potências.

REFERÊNCIAS

- ACORSI, Roberta. **(Des)encaixes**: espaço e tempo na escola contemporânea. 2007. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós graduação em Educação, Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), Canoas, 2007.
- ALANO, Maristela. **[Tempos e espaços na escola]**. Porto Alegre, 2015. Imagens produzidas para a tese.
- ALMEIDA, Alexandre do Nascimento. **A construção de masculinidades em fala-em-interação em cenários escolares**. 2009, 297 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2009.
- ALMEIDA, Dina et.al. **Educação bilingue de alunos surdos**: manual de apoio à prática. Lisboa: Cercica, 2009.
- ALTENHOFEN, Cleo Vilson. **Política lingüística, mitos e concepções lingüísticas em áreas bilíngües de imigrantes (alemães) no Sul do Brasil**. RIL13-01, p. 83-93, 2004. Documento em PDF
- BAUMAN, Zygmunt. **Globalização as consequências humanas**. Tradução de Marcos Penchel. Rio de Janeiro: Jorge ZAHAR, 1999.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge ZAHAR, 2005.
- BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem educação democrática para um futuro humano**. Tradução Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- BILINGUE. In: CUNHA, Geraldo da. **Dicionário etimológico nova fronteira da língua portuguesa**. Assistentes Cláudio Mello Sobrinho et al. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986. p. 110.
- BILINGUE. In: HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. p. 453.
- BILINGUISMO. In: DUBOIS, Jean et al. **Dicionário de linguística**. Tradução Frederico Pessoa de Barros et al. 10 ed. São Paulo: Cultrix, 1998. p. 87-89. Publicado originalmente em francês, sob o título Dictionnaire de linguistique em 1973.
- BILINGUISMO. In: CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Walkiria Duarte; MAURICIO, Aline Cristina L. **Novo deit-libras**: dicionário enciclopédico ilustrado

trilíngue da Língua Brasileira de Sinais (Libras). 2. ed. São Paulo: Edusp, 2013. Volume 1, p. 531.

BILINGUISMO. In: HOUAISS, Antônio. VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. p. 453.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em: 10 jan. 2010.

BRASIL. **Decreto nº 6571, de 17 de setembro de 2008**. Revogado pelo Decreto nº 7.611, de 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm>. Acesso em: 23 fev. 2015.

BRASIL. **Decreto nº 7611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20112014/2011/Decreto/D7611.htm#art11>. Acesso em: 23 fev. 2015.

BRASIL. **Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 03 ago. 2015.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em: 26 jul. 2013.

BRASIL. **Nota Técnica**, n. 05, 2011. MEC / SECADI. 2011. Documento em PDF.

BRASIL. **Saberes e práticas da inclusão**: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos. 2. ed. Brasília, DF: SEESP: MEC, 2006. 116 p. (Série: saberes e práticas da inclusão).

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza et al. **Carta aberta ao ministro da educação**. [S.l.], 08 jun. 2012. Disponível em: <<http://www.mediafire.com/?3bt4813fawz8uc3>>. Acesso em: 10 abr. 2013.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. **Pedagogia visual**: sinal na educação de surdos. In: QUADROS, Ronice Müller (Org.). Estudo surdos II. Petrópolis: Arara Azul, 2007. p. 100-131.

CAMPELLO, Ana Regina; REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 2, p. 71-92, 2014. Edição Especial.

- CARVALHO, Marcia Monteiro. **Avaliação da compreensão escrita de alunos surdos do ensino fundamental maior**. 2012. 102 f. Dissertação (Mestrado em Letras: Linguística e Teoria Literária) -- Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.
- CAVALCANTI, Marilda C. Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 15, p. 385-417, 1999. Número especial.
- CAVALCANTI, Marilda C. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em linguística aplicada implicações éticas e políticas. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 233-251.
- CHIELLA, Vânia Elizabeth. **Marcas surdas: escola, família, associação, comunidade e universidade constituindo cultura e diferença surda**. 2007. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade do Vale do rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2007.
- CONDÉ, Mauro Lúcio Leitão. **Wittgenstein linguagem e mundo**. São Paulo: Annablume, 1998.
- CONVENÇÃO sobre os direitos das pessoas com deficiência: protocolo facultativo à convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência: decreto legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. 4. ed., rev. e atual. Brasília, DF: Secretaria de Direitos Humanos, 2010.
- CORAZZA, Sandra Mara. Labirinto da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 105-131.
- CUNHA, Angélica Furtado da et al. Funções da linguagem. In: MARTELOTTA, Mário (Org.). **Manual de lingüística**. São Paulo: Contexto, 2011. p.15-30.
- A EDUCAÇÃO que nós surdos queremos. Porto Alegre, 1999. Documento elaborado pela comunidade surda a partir do pré-congresso ao V Congresso latino-americano de Educação Bilíngüe para Surdos, realizado em Porto Alegre/RS, no salão de atos da reitoria da UFRGS, nos dias 20 a 24 de abril de 1999. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/54492509/A-EDUCACAO-QUE-NOS-SURDOS-QUEREMOS#scribd>>. Acesso em 14 maio 2014.
- ESCOLA. In: CUNHA, Geraldo da. **Dicionário etimológico nova fronteira da língua portuguesa**. Assistentes Cláudio Mello Sobrinho et al. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1986. p. 110.
- ESCOLANO, Agustín. Arquitetura como programa. Espaço – escola e currículo. In: FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade a arquitetura como programa**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 21-57.
- FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem” redescrições em curso. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 45-63.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira**: desembaraçando alguns nós. São Paulo: Parábola, 2008.

FARACO, Carlos Alberto. Questões de política de língua no Brasil: problemas e implicações. **Educar**, Curitiba, n. 20, p. 13-22, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n20/n20a03.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2015.

FARACO, Carlos Alberto; NEGRI, Lígia. **O falante**: que bicho é esse, afinal? Letras, Curitiba, n. 49, p. 159-170, 1998.

FERNANDES, Eulalia. **Linguagem e surdez**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FERNANDES, Eulália; RIOS, Kátia Regina. Educação com bilingüismo para crianças surdas. **Intercâmbio**, São Paulo, v. 2, p. 13-21, 1998. Disponível em <www2.lael.pucsp.br/intercambio/07fernandes-rios.ps.pdf> Acesso em: 10 mar. 2013.

FERNANDES, Sueli. É possível ser surdo em português? Língua de sinais e escrita: em busca de uma aproximação. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**: interfaces entre pedagogia e lingüística. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009. v. 2, p. 59-82.

FERNANDES, Sueli. **Educação bilíngüe para surdos**: identidades, diferenças, contradições e mistério. 2003. 213 f. Tese (Doutorado em Letras Área de Concentração Estudos Lingüísticos) -- Programa de Pós-Graduação em Letras, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2003.

FERNANDES, Sueli. **Práticas de letramento na educação bilíngüe para surdos**. Curitiba: SEED, 2006.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Cerreta. Políticas de educação bilíngüe para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 2, p. 51-69, 2014. Edição especial.

FERRAZ, Aderlande Pereira. O panorama lingüístico brasileiro: a coexistência de línguas minoritárias com o português. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, n. 9, p. 43-73, 2007.

FERREIRA, Lucinda. **Por uma gramática de línguas de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010.

FIORELLA. **O diário de Fiorella**. [S.l.], 2015. Disponível em: <<https://www.facebook.com/odiariodafiorella/>>. Acesso em: 3 ago. 2015.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Resumo dos cursos do Collège de France**. Tradução Andréa Daher. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

FRONZA, Cátia; MUCK, Gisele Farias. Usando as chaves dos conceitos sobre concepções quanto ao ensino e à aprendizagem de Língua por Surdos. In: LOPES, Maura (Org.). **Cultura surda e LIBRAS I**. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2012. p. 47-62. (Coleção EAD).

GESSER, Audrei. “**Um olho no professor surdo e outro na caneta**”: ouvintes aprendendo a Língua Brasileira de Sinais. 2006. 215 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) -- Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2006.

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

GESSER, Audrei. **Metodologia de ensino em libras como L2**. Florianópolis, 2010. Material em PDF da disciplina Metodologia de ensino em libras como L2, do curso de Licenciatura e Bacharelado em Letras-Libras na Modalidade à Distância da UFSC.

HAHN, Rosimêri Schuck Schmidt. **Diálogos sobre a escola e a educação bilíngue LIBRAS/português**: olhares de surdos e ouvintes. 2012. 211 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2012.

HATTGE, Morgana Domênica; KLEIN, Rejane Ramos. **Diferença e inclusão na escola**. Curitiba: CRV, 2015.

HOSPITAL DAS CLÍNICAS. Faculdade de Medicina. **Grupo de implante coclear**. São Paulo, 2016. Disponível em: <<http://www.implantecoclear.org.br/>>. Acesso em: 26 ago. 2015.

KARNOPP, Lodenir Becker. **Aquisição do parâmetro configuração de mão na língua brasileira de sinais (LIBRAS)**: estudo sobre quatro crianças surdas, filhas de pais surdos. 1995. X f. Dissertação (Mestrado em Letras) -- Programa de Pós-graduação em Letras. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre, 1994.

KARNOPP, Lodenir Becker. Língua de sinais e língua portuguesa: em busca de um diálogo. In: LODI, Ana Claudia Balieiro et al. (Org.). **Letramento e minorias**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 56-61.

KARNOPP, Lodenir Becker. Língua de sinais na educação de surdos. In: THOMA, Adriana Silva; LOPES, Maura Corcini (Org.). **A invenção da surdez**: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004. p. 103-113.

KARNOPP, Lodenir. Produções Culturais dos Surdos. In: VIEIRA-MACHADO, Lucyenne Matos da Costa; LOPES, Maura Corcini (Org.). **Educação de surdos**: políticas, língua de sinais, comunidade e cultura surda. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010. p. 155-174.

KARNOPP, Lodenir; PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. Concepções de leitura e escrita na educação de surdos. In: LODI, Ana Claudia Baleiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulália (Org.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. 2.ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. p.125-133.

KING, Kendal; MACKEY, Alison. **The bilingual edge**: why, when, and how to teach your child a second language. New York: Collins, 2007. p. 3-15.

KLEIMAN, Angela. Abordagens da leitura. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 7, n. 14. p. 13-22, 1º sem. 2004. Disponível em: <http://ich.pucminas.br/cespuc/Revistas_Scripta/Scripta14/Conteudo/N14_Parte01_art01.pdf>. Acesso em: 13 maio 2015.

KRAMSCH, Claire. Second language acquisition, applied linguistics, and the teaching of foreign languages. **The Modern Language Journal**, [S.l.], p. 311-326, 2000. Documento em PDF.

KYLE, Jim. O ambiente bilíngüe: alguns comentários sobre o desenvolvimento do bilinguismo para os surdos. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**: processos e projetos pedagógicos. Porto Alegre: Mediação, 1999. v. 1, p. 15-26.

LANE, Harlan. **A máscara da benevolência**: a comunidade surda amordaçada. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

LARROSA, Jorge. **Estudar**. Tradução de Tomaz Tadeu e Sandra Corazza. Edição Bilíngüe. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Tradução de Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LEBEDEFF, T. B. Aprendendo "a ler" com outros olhos: relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos. **Cadernos de Educação (UFPEL)**, Pelotas, v. 36, p. 175-196, 2010.

LEBEDEFF, Tatiana Bolívar. Práticas de letramento na pré-escola de surdos: reflexões sobre a importância de contar histórias. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini. **A invenção da surdez**: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2004. p. 128-139.

LODI, Ana Claudia Baleiro; HARRISON, Kathryn Marie Pacheco; CAMPOS, Sandra Regina Leite de. Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional. In: LODI, Ana Claudia Baleiro et al. **Letramento e minorias**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LOPES, Maura Corcini et al. **A educação de surdos no Rio Grande do Sul**. Relatório de Pesquisa: Edital Universal MCT/CNPQ 50/2006. São Leopoldo: UNISINOS, 2009. Documento em PDF.

LOPES, Maura Corcini. Marcadores culturais surdos. In: VIEIRA-MACHADO, Lucyenne Matos da Costa; LOPES, Maura Corcini (Org.). **Educação de surdos**:

políticas, língua de sinais, comunidade e cultura surda. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010. p. 116-137.

LOPES, Maura Corcini. Marcadores culturais surdos. **Perspectiva**: Revista Do Centro de Ciências da Educação, Dossiê Língua de Sinais e Educação de Surdos, Florianópolis, v. 24, jul./dez. 2006. nº especial.

LOPES, Maura Corcini. Relações de poderes no espaço multicultural da escola de surdos. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 105-121.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. **Inclusão & educação**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2013.

LUNARDI, Márcia Lise. **A produção da anormalidade surda nos discursos da educação especial**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Porto Alegre, RS, 2003.

MACHADO, Paulo Cesar. **Diferença cultura e educação bilíngue**: as narrativas dos professores surdos sobre questões curriculares. 2009. 164 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Florianópolis, 2009.

MARCELINO, Marcello. **Bilinguismo no Brasil**: significado e expectativas. Revista Intercâmbio, São Paulo, v. 19, p. 1-22, 2009.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola uma questão pública**. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MOURÃO, Cláudio Henrique Nunes. **Literatura surda**. 2011. 132 f. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul -- UFRGS, Porto Alegre, RS, 2011.

MÜLLER, Janette et al. Educação bilíngue para surdos: interlocução entre políticas linguísticas e educacionais. **Nonada**: letras em revista, Porto Alegre, v. 2, p. 1-15, 2013.

NAIDITCH, Fernando. Educação bilíngüe e multiculturalismo: o exemplo americano. **Educação**, Porto Alegre, v. 30, n. 61, p. 133-147, 2007.

NARDI, Thais Nascimento Picada. **Educação bilíngue para surdos**: reflexões sobre a leitura em língua portuguesa. 2003. Dissertação (Mestrado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

NEVES, André. **Lino**. Ilustrador: André Neves. São Paulo: Callis, 2011. (Coleção Itaú de Livros Infantis).

NOVO HAMBURGO. Escola Estadual de Ensino Fundamental. Regimento escolar parcial. Novo Hamburgo, 2011. Documento em PDF.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. A constituição de sentidos na leitura e na escrita por alunos surdos. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia, (Org.). **Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010. p. 325-332.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. A língua escrita como segunda língua: uma experiência de letramento. In: CONGRESSO DO INES, Rio de Janeiro, 2007. **150 anos no cenário da educação brasileira**. Rio de Janeiro: INES: Divisão de Estudos e Pesquisas, 2007. p. 138-145.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. Papel da língua de sinais na aquisição da escrita por estudantes surdos. In: LODI, Ana Claudia Balieiro et al. (Org.). **Letramento e minorias**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 47-55.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. Reflexões sobre a escrita de alunos expostos à abordagem bilíngue de educação. In: FARIA, Evangelina Maria Brito de; CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra (Org.). **Desafios para uma nova escola: um olhar sobre o processo ensino-aprendizagem de surdos**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2011. p. 49-64.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha; VIEIRA, Maria Inês da Silva. Bilinguismo e educação de surdos. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, v. 19, p. 62-67, 2009a.

PERLIN, Gládis Teresinha Taschetto. **O ser e o estar sendo surdos: alteridade, diferença e identidade**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) -- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, RS, 2003.

PERLIN, Gládis Teresinha Taschetto. Prefácio. In: VIEIRA-MACHADO, Lucyenne Matos da Costa; LOPES, Maura Corcini (Org.). **Educação de surdos: políticas, língua de sinais, comunidade e cultura surda**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010. p. 7-10.

PERLIN, Gládis Teresinha Taschetto. Surdos: cultura e pedagogia. In: THOMA, Adriana da Silva; 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. 63-84.

PERLIN, Gládis; STROBEL, Karin. História cultural dos surdos: desafio contemporâneo. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 2, p. 17-31, 2014. ed. especial.

PORTO ALEGRE. Escola Estadual de Ensino Fundamental. **Projeto político pedagógico**. Porto Alegre, 2011. Documento em PDF.

PORTO ALEGRE. Escola Municipal de Ensino Médio. **Projeto político pedagógico**. Porto Alegre, 2013. Documento em PDF.

QUADROS, Ronice Muller de. **As categorias vazias pronominais**: uma análise alternativa com base na língua brasileira de sinais e reflexos no processo de aquisição. 1995. Dissertação (Mestrado em Letras) -- Programa de Pós-graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS, Porto Alegre, 1995,

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

QUADROS, Ronice Muller de. O “BI” em bilinguismo na educação de surdos. In: LODI, Ana Claudia Baleiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulalia (Org.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. 2. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2015. p. 187-194.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir B. **Língua de sinais brasileira**: estudos lingüísticos. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

RANGEL, Gisele Maciel Monteiro. **“História do povo surdo em Porto Alegre**: imagens e sinais de uma trajetória cultural”. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) -- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, 2004.

RANGEL, Gisele Maciel Monteiro; STUMPF, Marianne Rossi. A pedagogia da diferença para o surdo. In: LODI, Ana Claudia Baleiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulália (Org.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. 2.ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. p.113- 124.

REVEL, Judith. **Michel Foucault conceitos essenciais**. Tradução de Carlos Piovezani Filho; Nilton Milanez. São Carlos: Claraluz, 2005.

REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. **Implante coclear na constituição dos sujeitos surdos**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) -- Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Florianópolis, 2010.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei 11.405 de 31 dezembro de 1999**. Disponível em: <<http://www.feneismg.org.br/revistas/RevFeneis27.pdf>>. Acesso em: 20 fevereiro 2013.

ROCHA. Solange. **O INES e a educação de surdos no Brasil**: aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos. Rio de Janeiro: INES, 2007.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 233-251.

ROJO, Roxane. **Letramentos e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE:CENO, 2004.

ROMAINE, S. Consecuencias de la investigación sobre las primeras etapas del desarrollo del bilingüismo en la política sobre educación bilingüe. **Revista de Educación**, España, n. 326, p. 13-24, 2001.

ROMAINE, Suzanne. **Bilingualism**. 2 nd ed. Oxford, England: Blackwell, 1995.

SÁNCHEZ, Carlos. La língua escrita: ese esquivo objeto de la pedagogia. In: SKLIAR, Carlos B. (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos: interfaces entre pedagogia e linguística**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009. v. 2, p. 35-45.

SANTOS, Clara Carolina Souza; TOMITICH, Leda Maria Braga. Aquisição de leitura em língua inglesa. In: LIMA, Diógenes Cândido de. **Ensino e aprendizagem em língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola, 2009.

SANTOS, Veronice Batista dos. **Libras e língua portuguesa: a configuração do texto escrito do aluno surdo na perspectiva do bilinguismo**. 2011. 138 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) -- Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2011.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro de Moraes. **Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês**. Erechim: Edelbra, 2012.

SCHÖPKE, Regina. **Por uma filosofia da diferença: Gilles Deleuze, o pensador nômade**. Rio de Janeiro: Contraponto; São Paulo: Edusp, 2004.

SILVA, Roberval Teixeira e. **Português como segunda língua para surdos: contribuições para a implantação de um ensino bilíngue**. 2004. 146 f. Tese (Doutorado em Letras) -- Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2004.

SILVEIRA, Carolina Hessel. **Literatura surda: análise da circulação de piadas clássicas em línguas de sinais**. 2015. 195 f. Tese (Doutorado em Educação) -- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, 2015.

SILVERMAN, David. **Interpretação de dados qualitativos métodos para análises de entrevistas, textos, interações**. Tradução de Magda França Lopes. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

SLOMSKI, Vilma Geni. **A prática pedagógica de professores de surdos em uma escola bilíngue: construindo saberes na diversidade**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) -- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, 2005.

SOUZA, Sibebe Maria de. **Apontamentos sobre a formação de professores bilíngues para a educação de surdos em língua de sinais**. 2012. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

SPERB, Carolina Comerlato. **O ensino da língua portuguesa no Atendimento Educacional Especializado (AEE) para surdos**. 2012. 136 f. (Mestrado em Educação) -- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, 2012.

SPERB, Claudia. Introdução. In: SPERB, Claudia. **Fragmentos e sentimentos**. São Paulo, 2010.

STROBEL, Karin Lílian. **Surdos**: vestígios culturais não registrados na história. 2006. 176 f. Tese (Doutorado em Educação) -- Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Santa Catarina, 2006.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 2. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2009.

STUMPF, Marianne Rossi. **Aprendizagem da escrita de língua de sinais pelo sistema signwriting**: línguas de sinais no papel e no computador. 2005. 330 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação do Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, 2005.

SUTTON-SPENCE, Raquel. Por que precisamos de poesia sinalizada em educação bilíngue. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 2, p. 111-128, 2014. ed. especial.

SVARTHOLM. Kristina. 35 years of Bilingual Deaf Education – and then? **Educar em Revista**, edição especial, n. 2, p. 33-50, 2014.

SVARTHOLM. Kristina. Bilinguismo de surdos. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos interfaces entre pedagogia e linguística**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009. v. 2, p. 15–23.

TAVEIRA, Cristiane Correia. **Por uma didática da invenção surda**: prática pedagógica nas escolas-piloto de educação bilíngue no município do Rio de Janeiro. 2014. 365 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica – PUC, Rio de Janeiro, 2014.

THOMA, Adriana da Silva et al. **Relatório do grupo de trabalho, designado pelas portarias nº1.060/2013 e nº91/2013, contendo subsídios para a política linguística de educação bilíngue – língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Brasília, DF: MEC: SECADI, 2014. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=56513>>. Acesso em: 26 mar. 2015.

THOMA, Adriana da Silva, Representações sobre os surdos, comunidades, cultura e movimento surdo. In: LOPES, Maura Corcini (Org.). **Cultura surda & libras**. São Leopoldo: Editora da Unisinos, 2012. p. 87-100.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. Nietzsche e Wittgenstein: alavancas para pensar a diferença e a pedagogia. In: GALLO, Sívio; SOUZA, Regina Maria (Org.). **Educação do**

preconceito: ensaios sobre poder e resistência. Campinas: Átomo & Alínea, 2004. p. 131-146.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares... In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). 2. ed. **Caminhos investigativos:** novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 23-38.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Identidade, cultura e semelhanças de família: as contribuições da virada lingüística. In: BIZARRO, Rosa (Org.). **Eu e o outro:** estudos multidisciplinares sobre identidade(s), diversidade(s) e práticas interculturais. Porto: Areal, 2007. p. 19-35.

VIEIRA-MACHADO, Lucienne Matos da Costa. Ser bilíngue: estratégias de sobrevivência dos sujeitos surdos na sociedade contemporânea. In: VIEIRA-MACHADO, Lucienne Matos da Costa; LOPES, Maura Corcini (Org.). **Educação de surdos:** políticas, língua de sinais, comunidade e cultura surda. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010. p. 48-67.

WITCHES, Pedro Henrique. Bilinguismo para surdos: um estado da arte. In: CICPG - CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA E PÓS-GRADUAÇÃO, 2.; MOSTRA UNISINOS DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 19., São Leopoldo, 2012. **Anais ...** São Leopoldo (RS): Casa Leiria, 2012. v. 2, p. 1418-1419.

ZILLES, Ana Maria. Leitura e mediação nos relatos de estudantes de letras. **Polifonia**, UFMT, 2009. v. 19, p. 133-159.