

LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR BILÍNGUE DE SURDOS



Janete Inês Müller

Imagem da capa criada por Ivan Jeferson Kappaun (ivankappaun@yahoo.com.br), a partir de fotografias produzidas nas escolas pesquisadas ou disponibilizadas por essas instituições em seus sites, blogs e redes sociais.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

JANETE INÊS MÜLLER

LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR BILÍNGUE DE SURDOS

PORTO ALEGRE

2016

Janete Inês Müller

LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR BILÍNGUE DE SURDOS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Lodenir Becker Karnopp

Linha de Pesquisa: Estudos Culturais em Educação

Porto Alegre

2016

CIP - Catalogação na Publicação

Müller, Janete Inês

Língua portuguesa na educação escolar bilíngue de surdos /
Janete Inês Müller. -- 2016.
295 f.

Orientadora: Lodenir Becker Karnopp.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul,
Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto
Alegre, BR-RS, 2016.

1. Estudos Culturais em Educação. 2. Estudos Surdos. 3. Surdos.
4. Educação escolar bilíngue. 5. Língua portuguesa. I. Karnopp,
Lodenir Becker, orient. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os
dados fornecidos pela autora.

Janete Inês Müller

LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR BILÍNGUE DE SURDOS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em 28 de julho de 2016.

Profa. Dra. Lodenir Becker Karnopp – Orientadora
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Profa. Dra. Adriana da Silva Thoma
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Profa. Dra. Liliane Ferrari Giordani
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Profa. Dra. Maria Cristina da Cunha Pereira-Yoshioka
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP)

Profa. Dra. Maura Corcini Lopes
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

*Dedico esta tese à Mariah Valentina,
por quem muito eu e o Jorne esperamos.
Felizmente, nosso bebê me acompanhou
nos pensares e na escrita desta tese.*

POR ESTA EXPERIÊNCIA...

MINHA GRATIDÃO!

Escrever uma tese é experienciar, é mudar a si mesmo na metamorfose das leituras, pesquisas, análises, pensares e (re)escritas. Demanda tempo, transpiração e seriedade; é um movimento prazeroso a cada *insight* e redação de uma boa frase ou argumentação; pode ser gratificante pela sua relevância temática e contribuição social.

Por vezes, trata-se de uma tarefa solitária, desassossegada, de introspecção e de renúncia a alguns momentos e espaços mais brandos da vida; também está combinada à confraria, com reflexões, conversas e ensaios, excitantes ou tensos, sobretudo no meio acadêmico.

Escrevo esta tese não apenas como requisito parcial para obtenção de um título, mas também para elaborar um sentido ou um sem sentido acerca do que acontece. Desejo escrever para dizer alguma coisa a alguém, ou para compartilhar ideias com quem talvez nunca me leia.

Em minhas diferentes posições de sujeito e lugares por que transito, sou grata a todos aqueles que me possibilitaram vivenciar o doutorado e a produção escrita desta tese. Como são muitos, aqui menciono alguns e, pessoalmente, agradecerei aos demais.

Minha gratidão...

Aos Seres Superiores, que me fazem acreditar em meus sonhos e que me fortalecem frente aos acontecimentos mundanos. Independentemente de religião ou cultura, a fé, a força e o foco conduziram meus passos.

À amável e competente orientadora, professora e amiga Lodenir Becker Karnopp, por abrir portas para o meu crescimento pessoal, acadêmico e profissional; pelos conhecimentos compartilhados, seriedade, rigor e mobilização para a pesquisa; pelo intenso apoio, sólida amizade e constante compreensão; pela convivência respeitosa, importantes momentos de discussão e conversas sobre a vida.

Às professoras Adriana da Silva Thoma, Liliane Ferrari Giordani, Maria Cristina da Cunha Pereira-Yoshioka e Maura Corcini Lopes, que compõem a banca examinadora desta tese, pela disponibilidade, leitura atenta de minhas produções e pertinentes contribuições para este trabalho.

Às escolas e às professoras participantes desta pesquisa, pela contínua atenção aos meus contatos, acolhida nas instituições, participação atenta no limitado tempo disponível e

abertura dos espaços educacionais para a produção de dados. Esta tese não existiria sem a importante contribuição de vocês!

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), pelos debates e momentos desafiadores, significativas aprendizagens e incentivo à pesquisa. Aos Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais (TILS) e demais profissionais da UFRGS, pelo trabalho realizado.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pela concessão de bolsa de estudos durante alguns meses, nos quais foi possível dedicar-me exclusivamente a esta pesquisa.

Ao Instituto Federal Farroupilha, servidores e estudantes, por acreditarem nesta investigação e possibilitarem afastamentos do meu trabalho, para a participação em eventos, a produção de dados nas escolas e a escrita deste trabalho.

Ao Ivan Jeferson Kappaun, pela construção da capa desta tese. À Viviane Inês Weschenfelder, pela formatação deste texto. À Diane Blank Bencke, pela revisão linguística.

Aos meus estimados colegas e amigos acadêmicos, especialmente o Felipe, a Graciele, a Juliana, a Lia, a Viviane e a Daiane, que se tornaram irmãos nesta caminhada de estudos, de investigações e de produções acadêmicas. À Cibeli, à Liliana, à Geovane, à Silvia e à Gel, que me acompanharam nas minhas alegrias e que me fortaleceram em momentos desafiadores. Aos amigos dos grupos *Lanus*, *Fimdarua* e *Bests da Libras*, pela amizade, apoio e lembrança nas minhas ausências.

À minha amada família, pela vida, compreensão, aconchego nos momentos difíceis e ensinamentos de amor, ética e perseverança. Aos meus queridos afilhados, por sempre me receberem com sorrisos e abraços contagiantes.

Ao meu amado marido, Jorne, pelo especial companheirismo, incentivo, paciência, compreensão e amor nesta minha caminhada pessoal, profissional e acadêmica.

E a todos que carrego no coração e que lá ficarão, pelo bem que me fizeram!

Minha gratidão por esta experiência!

O desejo diz: "Eu não queria ter de entrar nesta ordem arriscada do discurso; não queria ter de me haver com o que tem de categórico e decisivo; gostaria que fosse ao meu redor como uma transparência calma, profunda, indefinidamente aberta, em que os outros respondessem à minha expectativa, e de onde as verdades se elevassem, uma a uma; eu não teria senão de me deixar levar, nela e por ela, como um destroço feliz". E a instituição responde: "Você não tem por que temer começar; estamos todos aí para lhe mostrar que o discurso está na ordem das leis; que há muito tempo se cuida de sua aparição; que lhe foi preparado um lugar que o honra mas o desarma; e que, se lhe ocorre ter algum poder, é de nós, só de nós, que ele lhe advém". (FOUCAULT, 2014a, p. 07).

RESUMO

Na articulação aos Estudos Culturais em Educação, aos Estudos Surdos e à Linguística, busca-se, nesta tese, responder à seguinte problemática de pesquisa: como o ensino de língua portuguesa a surdos vem sendo produzido em contextos de educação escolar bilíngue no Rio Grande do Sul? Para isso, objetiva-se: a) descrever e problematizar a educação bilíngue em escolas de surdos do Rio Grande do Sul; b) investigar e analisar práticas discursivas de ensino de língua portuguesa a surdos em contextos de educação escolar bilíngue. Ao operar com ferramentas teórico-metodológicas da análise de discurso foucaultiano, os dados desta investigação foram produzidos em etapas: 1) visitas de apresentação a oito (8) escolas participantes da pesquisa, incluindo conversas com integrantes de equipes diretivas e professoras (com encaminhamento de procedimentos éticos); 2) pesquisa em documentos escolares: Regimento Escolar, Proposta Político-Pedagógica e Planos de Estudos do componente curricular de Língua Portuguesa; 3) entrevistas presenciais com doze (12) professoras de Língua Portuguesa a surdos; 4) rodas de conversa com as professoras participantes da pesquisa. Em uma análise de artefatos culturais, sinaliza-se que, diante dos fracassos dos estudantes surdos em escolas especiais ou comuns e da consequente resistência a ineficazes modos oralistas e bimodais de ensino, luta-se por outro modo de condução: uma educação bilíngue, que está sendo construída em escolas de surdos. Na composição do *corpus* desta pesquisa, a investigação empreendida possibilita concluir que uma educação escolar bilíngue de surdos é tecida principalmente em práticas discursivas acadêmicas, políticas e escolares, sendo o ‘discurso da educação bilíngue’ produzido por enunciados de diferentes campos discursivos, que lhe conferem *status* de verdade. Em defesa da potencialidade de uma educação escolar bilíngue de surdos, centralizada no ensino e no acesso ao mundo em Libras, no contato com artefatos da cultura surda e no encontro com diferentes surdos, a investigação de contextos escolares também aponta impasses e desafios, principalmente linguístico-culturais (uso e *status* das línguas em contato), socioeconômicos (participação familiar e investimentos na escola) e político-pedagógicos (atravessamentos das mantenedoras, concepções que permeiam a educação de surdos, formação docente e propostas de ensino das professoras). Nesses singulares cenários escolares, cotidianamente (re)inventados, figura o ensino de língua portuguesa, e sua importância atribui-se à interação social de surdos no País, sendo que estes, como estudantes, têm sinalizado maior interesse em aprendê-la. Nesta tese, a língua portuguesa, na modalidade escrita, é entendida como uma língua adicional à Libras, de modo que, em práticas discursivas pedagógicas e escolares, é dada relevância para a educação linguística e o letramento de surdos em português. Nesses processos de ensino, sugerem-se mudanças curriculares; também se apontam os necessários avanços na produção de recursos didáticos e na interlocução com subsídios teóricos e estratégias metodológicas. Além disso, o olhar para as práticas discursivas escolares possibilita concluir que o ensino de língua portuguesa está articulado a representações acerca do sujeito surdo, a concepções de ensino de uma língua e a experiências escolares.

Palavras-chave: Estudos Culturais em Educação. Estudos Surdos. Surdos. Educação escolar bilíngue. Língua portuguesa.

ABSTRACT

In conjunction to Cultural Studies in Education, to the Deaf Studies and to Linguistics, it is sought, in this thesis, to answer the problem of search: how has the Portuguese language teaching for deaf been produced in bilingual education contexts in Rio Grande do Sul? For this, the objective is to: a) describe and discuss bilingual education in deaf schools in Rio Grande do Sul; b) investigate and analyze discursive practices of Portuguese teaching for deaf in bilingual education contexts. When operating with theoretical and methodological tools of Foucault's discourse analysis, the data of this research were produced in stages: 1) visits for presentation to eight (8) schools participating in the survey, including conversations with members of the school management and teacher teams (with routing ethical procedures); 2) research on school documents: School Rules, Political and Pedagogical Plans and the curricular component of Portuguese Studies; 3) in-person interviews with twelve (12) Portuguese-speaking teachers for deaf; 4) conversation circles with participant teachers of the research. In an analysis of cultural artifacts it indicates that, given the failures of deaf students in special or regular schools and the consequent resistance to ineffective oral and bimodal teaching methods, it is necessary to fight for another conduction mode: a bilingual education, which is being built on deaf schools. In the composition of the corpus of this research, undertaken research makes it possible to conclude that a bilingual education for deaf is mainly woven in academic, political and discursive practices being the 'discourse of bilingual education' produced by statements of different discursive fields, which give true status. In defense of the capability of a bilingual education for the deaf, centered on education and access to the world of Sign Language, in contact with artifacts of deaf culture and the encounter with different deaf, the school context research also points obstacles and challenges, particularly language - cultural (use and status of languages in contact), socioeconomic (family participation and investment in school) and political-pedagogical (penetrations of the sponsors, concepts that permeate the education for the deaf, teacher training and educational proposals for teachers). These unique school settings, daily (re)invented stands the Portuguese language teaching, and its importance is attributed to social interaction for the deaf in the country, and these, as students, have signaled greater interest in learning it. In this thesis, the Portuguese language in the written form is understood as an additional language to Sign Language, so that, in pedagogical and discursive practices, it is given relevance for language education and literacy in deaf Portuguese. In these educational processes, they suggest curriculum changes; also show the necessary advances in the production of teaching resources and dialogue with theoretical support and methodological strategies. In addition, the look at the school discursive practices allows to conclude that the Portuguese language teaching is articulated to representations about the deaf subject, the teaching concepts of language and school experiences.

Keywords: Cultural Studies in Education. Deaf Studies. Deaf. Bilingual school education. Portuguese Language.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Arte gráfica do grupo ‘Ensino de português como segunda língua para surdos’.....	33
Figura 2 – Localização das escolas participantes de Porto Alegre	67
Figura 3 – Localização dos municípios das escolas investigadas.....	68

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Campanhas do movimento surdo brasileiro	96
Quadro 2 – Luta pelas escolas e classes de surdos	97
Quadro 3 - Estudantes surdos nas escolas	113
Quadro 4 – Surdos com deficiência	117
Quadro 5 – Ingresso das professoras em escolas de surdos	121
Quadro 6 - Cenas escolares: alguns registros	125
Quadro 7 – Educação bilíngue nos documentos escolares	130
Quadro 8 – Educação bilíngue: o que dizem as professoras?	135
Quadro 9 – Uso das línguas em aula.....	138
Quadro 10 – Escola: entendimento das ‘coisas do mundo’.....	145
Quadro 11 – Finalidade do ensino de língua portuguesa.....	147
Quadro 12 – Paixão pelo ensino e interesse pela aprendizagem.....	149
Quadro 13 – Centralidade dos textos no ensino de língua adicional.....	159
Quadro 14 – Propostas articuladas à concepção tradicional de ensino.....	164
Quadro 15 - Representações surdas.....	166
Quadro 16 – Sequência didática articulada à concepção discursiva-interacionista....	171
Quadro 17 – Gramática no ensino de língua portuguesa.....	176
Quadro 18 – Bilinguismo na escola.....	183
Quadro 19 – Diálogo entre línguas no ensino.....	185
Quadro 20 – Gêneros textuais no letramento.....	194
Quadro 21 – Leitura de textos em língua portuguesa.....	197
Quadro 22 – Propostas de leitura literária.....	200
Quadro 23 – Propostas de produção textual.....	206
Quadro 24 – Construção e reescrita de textos.....	208
Quadro 25 – Letramento digital e aprendizagem da língua escrita.....	211
Quadro 26 – Formação docente e subsídios para o ensino.....	217
Quadro 27 – Produção e troca de materiais.....	220
Quadro 28 – Projetos interdisciplinares.....	225
Quadro 29 – Linguagem visual nas propostas de ensino.....	227
Quadro 30 – Recursos metodológicos no ensino de língua portuguesa.....	232

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Escolas caracterizadas como bilíngues.....	111
Tabela 2 – Estudantes, professores e TILS nas escolas.....	115
Tabela 3 – Aulas de Libras e de Língua Portuguesa.....	137

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

ACSF	Associação Cruzeiras de São Francisco
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ASL	<i>American Sign Language</i>
CAPE	Centro de Apoio Pedagógico Especializado
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAP-INES	Colégio de Aplicação do Instituto Nacional de Educação de Surdos
CEED	Conselho Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul
CEP/UFRGS	Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
COMPESQ	Comissão de Pesquisa
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
EC	Estudos Culturais
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
EMEBS	Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos
EMEE	Escolas Municipais de Educação Especial
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
ENEM	Exame Nacional de Ensino Médio
EREBAS	Escolas de Referência para a Educação Bilíngue de Alunos Surdos
ES	Estudos Surdos
EUA	Estados Unidos da América
FACED	Faculdade de Educação
FADERS	Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Pessoas Portadoras de Deficiência e Pessoas Portadoras de Altas Habilidades no Rio Grande do Sul
FCEE	Fundação Catarinense de Educação Especial
FEES	Fórum Estadual de Educação de Surdos
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

GIPES	Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos
GPS	<i>Global Positioning System</i>
IALS	Instrumento de Avaliação de Língua de Sinais
IE	Intérprete Educacional
IES	Instituição de Ensino Superior
IF Farroupilha	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha
SVS	– <i>Campus São Vicente do Sul</i>
IFG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiás
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
IPHAN	Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
L1	Primeira língua
L2	Segunda língua
LA	Língua adicional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGP	Língua Gestual Portuguesa
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LS	Língua de Sinais
LSKB	Língua de Sinais Kaapor Brasileira
LP	Língua Portuguesa
ME	Modalidade escrita
MEC	Ministério da Educação
MinC	Ministério da Cultura
ONU	Organização das Nações Unidas
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PGD	Projeto Didático de Gênero
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
POA	Porto Alegre
SDR	<i>Swedish National Association of the Deaf</i>
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC/RS	Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul

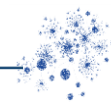
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SEI	Secretaria de Educação e Inovação de Santa Catarina
SME/SP	Secretaria Municipal de Educação de São Paulo
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDD	<i>Telephone Device for the Deaf</i>
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação
TILS	Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais
UAEAS	Unidades de Apoio Especializado à Educação de Crianças e Jovens Surdos
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFPel	Universidade Federal de Pelotas
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNESCO	A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNISC	Universidade de Santa Cruz do Sul
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
USP	Universidade de São Paulo
WFD	<i>World Federation of Deaf</i>

SUMÁRIO

1	MOVIMENTOS RIZOMÁTICOS: UMA APRESENTAÇÃO.....	17
2	DIMENSÃO MOBILIZADORA: COMO CHEGUEI ATÉ AQUI?.....	25
2.1	Das inquietações à temática: uma metamorfose ambulante.....	26
2.2	Narrativas surdas: das razões para pesquisar e problematizar.....	35
3	DIMENSÃO INVESTIGATIVA: CAMINHOS TEÓRICO- METODOLÓGICOS.....	48
3.1	Estudos Culturais e Estudos Surdos: campos investigativos.....	49
3.2	Discurso e sua análise: articulação teórico-metodológica.....	57
3.3	Rotas de pesquisa: movimentos escolhidos.....	62
3.3.1	Territórios: escolas no Rio Grande do Sul	65
3.3.2	Percursos: capturas e linhas de fuga.....	69
4	DIMENSÃO ESCOLAR: POR UMA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS	80
4.1	Bilinguismo na educação de surdos.....	81
4.1.1	Escolarização de surdos: alguns contextos (não) bilíngues.....	87
4.1.2	Deslocamentos brasileiros: constantes lutas e importantes conquistas.....	91
4.2	Escolas de surdos caracterizadas como bilíngues no RS.....	108
4.2.1	Contextos escolares: uma descrição dos cenários.....	109
4.2.2	Educação bilíngue: intencionalidade em práticas discursivas escolares.....	128
4.2.3	Relações entre figura (língua portuguesa) e fundo (educação escolar bilíngue).....	144
5	DIMENSÃO PEDAGÓGICA: PRÁTICAS DISCURSIVAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	155
5.1	Língua portuguesa: uma língua adicional na modalidade escrita.....	156
5.2	Ensino de português: práticas discursivas pedagógicas e escolares.....	163
5.2.1	Educação linguística: diálogo entre as línguas em uso.....	178
5.2.2	Letramento em língua portuguesa: leitura e escrita em contextos sociais.....	190
5.3	Pontos metodológicos: olhares para experiências docentes.....	215
6	CONEXÕES FINAIS.....	236
	REFERÊNCIAS.....	242
	APÊNDICE A – DESCRIÇÃO DAS ESCOLAS PESQUISADAS	260
	APÊNDICE B – CARTA DE APRESENTAÇÃO E SOLICITAÇÃO DE PESQUISA NA ESCOLA.....	268

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	269
APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	271
APÊNDICE E – RODAS DE CONVERSA.....	274
APÊNDICE F – SUBSÍDIOS DIDÁTICOS AO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA A SURDOS.....	276
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	280
ANEXO B – EXEMPLO DE PLANO DE ESTUDOS.....	283
ANEXO C – JORNAL DA SALA DE AULA.....	285
ANEXO D – SUGESTÃO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	289

1 MOVIMENTOS RIZOMÁTICOS: UMA APRESENTAÇÃO



A suspeita sobre o próprio pensamento e suas pretensas verdades, a dúvida constante, a crítica radical, a experimentação cuidadosa e a permanente releitura do que parece já dado e tranquilo demandam esforços em geral extraordinários; mas são quase sempre compensadores. Tais esforços nos premiam com entendimentos mais refinados sobre o presente e nos abrem possibilidades para o futuro. Além disso, eles também ativam nossas indagações e atizam nossas indignações.

(VEIGA-NETO; LOPES, 2010, p. 163).

Nesta tese, desafio-me a pensar de outros modos, caminhar por diferentes trilhas, mergulhar nas águas do caos e do desconhecido, perder-me, ter coragem e argumentar. Coloco-me também em constante estado de suspeita frente ao que está dado ou que parece naturalizado. A partir das bases sobre as quais se assentam o que já foi dito, tento pensar para fora do que já foi pensado, em um movimento difícil e arriscado. Tento fazer isso levantando algumas âncoras e me distanciando de portos seguros.

‘Pensar de outros modos’, como me incitam Veiga-Neto e Lopes (2010), não significa ampliar o que já se pensa, acrescentando conteúdos novos ao que já se sabe; pensar de outro modo implica desterritorializar o pensamento, arrancando-o da dimensão do pensável em que ele se encontra e lançá-lo em busca de outras dimensões. Assim, importa-me estar aberta para discordar do que eu pensava, a cortar na própria carne, ou puxar o tapete que está sob nossos próprios pés, o que se constitui em um exercício de humildade intelectual.

Nessa direção, ensaiar a mudança é mostrar que as coisas não são tão evidentes quanto parecem ou nelas se crê. Aliás, seguir uma tendência não significa traçar o melhor caminho. Não me interessa aqui criar modelos, determinar respostas, impor soluções, ou buscar a complexidade de uma suposta unidade perdida. As incertezas continuam vivas e em diferentes fluxos; elas se descolam, transcendem e me movem enquanto pesquisadora. Ademais, como dizia Foucault (2014a), eu não queria entrar nesta ordem arriscada do discurso, que me empodera ao tomar a palavra; nesse sentido, viabilizo algumas conexões.

Para isso, redijo esta tese movida por um ‘pensar rizomático’, que conduz minhas lentes em direção ao objeto de pesquisa. Este é constituído em meio a uma trama discursiva, que, se representada pictoricamente, aproxima-se a um rizoma. Como uma circulação de estados, um rizoma é composto de linhas de fuga, que não são lineares; aproxima-se da ideia de um mapa a ser produzido: aberto e (inter)conectável, descentralizado, composto de múltiplos discursos, sem um começo ou fim, mas que cresce e transborda; não é composto de unidades, mas de dimensões e direções movediças; com múltiplas entradas e saídas. Como um recurso linguístico, opero com a metáfora de ‘rizoma’, um substantivo cuja descrição

imagética possibilita-me organizar meu pensamento nesta tese. Não dialogo com o conceito de rizoma construído por Deleuze e Guattari (1995); portanto, ‘rizoma’ não se caracteriza uma ferramenta conceitual neste texto.

A perspectiva rizomática que aqui adoto incentiva-me a transitar por campos de pesquisa diferentes e afins; ou seja, as articulações teórico-metodológicas dão condições para as interlocuções que sustentam esta tese. Na conversa com o leitor deste trabalho, percebo que algumas citações, argumentos meus e dados empíricos poderiam ocupar múltiplos espaços neste texto acadêmico; dadas essas conexões, por vezes, algumas ideias são antecipadas e retomadas, de modo que me possibilitem conduzir coerentemente esta pesquisa. Ao empenhar-me em atos do cotidiano, volto-me ao processo educativo comprometido com a singularização e com as transformações no *status quo*.

Interessa-me produzir o presente e, por isso, ocupo-me com a atmosfera da escola, ou melhor, as escolas ‘de’ surdos, e não escolas ‘para’ surdos. Enquanto esta pressupõe ser pensada ‘para’ essa minoria linguística, aquela também conta com a participação ‘de’ sujeitos surdos na constituição de uma instituição escolar por estes desejada. Como pesquisadora e diante da necessidade de fazer algumas escolhas, visto que não almejo abarcar uma complexidade, discuto a educação bilíngue em algumas escolas de surdos do Rio Grande do Sul (RS). Minhas lentes voltam-se para as ‘escolas caracterizadas como bilíngues’ – escolas de surdos que propõem uma concepção filosófica de educação bilíngue –, que, segundo várias e reconhecidas pesquisas, garante uma escolarização mais adequada aos sujeitos surdos. E isso não quer dizer que propostas oralistas¹ e bimodais², por exemplo, não integrem esses contextos escolares.

Como um projeto de ‘escola bilíngue para surdos’³ não se processa em uma redoma de vidro ou em uma bolha impermeável, sua implantação e implementação⁴ implicam compreender seus princípios educacionais, articulações teórico-metodológicas, investimentos financeiros, recursos humanos qualificados e força política para a sua viabilização. Essa proposta de educação bilíngue, capturada pelas contingências espaço-temporais da Contemporaneidade, também integra a racionalidade política neoliberal, cuja característica

¹ Nas propostas oralistas, sem a utilização de língua de sinais, alunos surdos são expostos à oralização, que, nessa perspectiva, é considerada de fundamental importância no processo comunicativo em segunda língua.

² O bimodalismo é também chamado de português sinalizado, em que, simultaneamente, são usadas duas línguas: Libras e língua portuguesa.

³ Os movimentos e as lutas das comunidades surdas brasileiras têm sido pela criação e/ou manutenção das ‘escolas bilíngues para surdos’, expressão que marca as articulações políticas, que principalmente ocorreram a partir da mobilização dos surdos em Brasília, em 2011, frente às ameaças de fechamento do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), localizado no Rio de Janeiro (RJ).

⁴ Enquanto ‘implantar’ está ligado à introdução e ao estabelecimento da proposta em escolas bilíngues recentemente criadas, ‘implementar’ requer implantar propostas bilíngues em escolas especiais de surdos já existentes.

principal é pautar a vida pelo modo econômico. Isso requer um investimento nas capacidades dos sujeitos surdos e dos profissionais nas escolas, em seu capital humano, para que tenham condições de concorrer no mercado competitivo como empresários de si mesmos. (TRAVERSINI, 2012). Apesar de suas diferenças, as escolas de surdos são também constituídas por tramas discursivas inerentes às instituições escolares em geral e, desse modo, os surdos também não escapam do controle e do gerenciamento previstos, participando do jogo do mercado, da otimização da vida e do consumo.

Por compreender que uma educação bilíngue pode iniciar antes do ingresso e seguir após a conclusão de um nível de ensino em uma instituição escolar – e convém que assim seja –, delimito meu campo de estudo, observando como uma educação bilíngue vem se processando na escola. A constituição de ‘uma’ – e não ‘a’ – educação escolar bilíngue de surdos caracteriza-se por descontinuidades, ou seja, possibilita tratar os discursos como práticas que se cruzam por vezes, mas também se ignoram ou se excluem; não se trata nem da sucessão dos instantes do tempo, nem da pluralidade dos diversos sujeitos pensantes; mas de cesuras que rompem o instante e dispersam em uma pluralidade de posições e de funções possíveis. (FOUCAULT, 2014a). Além disso, uma educação bilíngue é constituída por diferentes enunciados, sobretudo em práticas discursivas acadêmicas, políticas e escolares.

Ao investigar contextos de educação escolar bilíngue de surdos, destaco sua potencialidade, inclusive no que diz respeito ao ensino de língua portuguesa (LP) como uma língua adicional (LA)⁵ e de modalidade escrita (ME). Nesses processos educacionais, cabe perceber a imanência do ensino de LP a uma educação escolar bilíngue de surdos. Falar em ‘imane’ é entender que as relações são intrínsecas, nas quais não há um ponto de partida, em que causa e consequência se confundem também inextricavelmente. (VEIGA-NETO, 2002a). Dialogando com a metáfora utilizada por Amaral (2004)⁶, percebo o ensino de português como uma figura, com uma educação escolar bilíngue ao seu fundo, em dimensões que se conectam, entrecruzam e multiplicam.

Uma educação escolar bilíngue não está à espera de uma leitura, ‘existindo desde sempre aí’. Meu modo de entendê-la, neste texto, é singular e subjetivo, construído em meio a redes de significação, situado na ‘ordem do discurso’. (FOUCAULT, 2014a). Dada a sua multiplicidade e impossibilidade de captura ou de determinação, como construção cultural, uma educação bilíngue é inventada e propagada; é produzida por uma forma de pensar, em conexão com as mudanças econômicas, sociais, culturais e políticas, assim como produz

⁵ A discussão acerca da língua portuguesa como língua adicional é desenvolvida ao longo desta tese, principalmente na *Dimensão pedagógica*.

⁶ Na obra *Resgatando o passado: deficiência como figura e vida como fundo* (2004), Lígia Amaral discorre sobre sua deficiência, que figura na história de sua vida (cenário-fundo).

outras formas de pensar a educação de surdos e o ensino de língua portuguesa. Para alguns, uma educação bilíngue é entendida como ‘uma salvação’; para outros, inclusive eu, um caminho possível, se projetado e percorrido na articulação ao cotidiano escolar.

Se o discurso é uma prática que fabrica verdades, saberes, sentidos, subjetividades (FOUCAULT, 2005), afasto-me de concepções que operam em torno do binarismo entre o que se pensa/diz e o que se faz na escola, ou entre teoria e prática. Os saberes constituídos acerca do ensino de português são produzidos em práticas discursivas, assim como nestas se constitui o que falamos. O que “dizemos sobre as coisas nem são as próprias coisas (como imagina o pensamento mágico), nem são uma representação das coisas (como imagina o pensamento moderno); ao falarmos sobre as coisas, nós as constituímos” (VEIGA-NETO, 2002b, p. 31), o que se aplica inclusive a esta tese. Nesta ordem, os saberes aqui instituídos empoderam e subjetivam, produzindo efeitos nos sujeitos por eles envolvidos.

Segundo Foucault (1995), os significados para a palavra ‘sujeito’ sugerem uma forma de poder que subjuga e torna o indivíduo sujeito a alguém pelo controle e dependência, assim como sujeito preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento. Por subjetivação, entende-se um processo pelo qual se obtém a constituição de um sujeito, de modo que os processos de subjetivação correspondem aos modos de objetivação, que transformam os seres humanos em sujeitos, e à maneira pela qual a relação consigo, por meio de um certo número de técnicas, permite constituir-se como sujeito de sua própria existência. (REVEL, 2005). Como um conjunto de “práticas e processos heterogêneos por meio dos quais os seres humanos vêm se relacionar consigo mesmos e com os outros como sujeitos de um certo tipo” (ROSE, 2001, p. 36), a subjetivação é produzida pelos “diferentes textos, pelas diferentes experiências, pelas inúmeras vivências, pelas diferentes linguagens pelas quais os sujeitos são nomeados, descritos, tipificados”. (PARÁISO, 2012, p. 30).

Em meios a processos de subjetivação, ao entrar na ordem incerta do discurso, perguntas emergem em um território e tempo que fecunda ideias; elas mobilizam a investigação, abrem possibilidades e remexem com alguns campos de saber. E é nesse movimento, no interior de uma cultura, que construo a problemática central desta tese: *como o ensino de língua portuguesa a surdos vem sendo produzido em contextos de educação escolar bilíngue no Rio Grande do Sul?* Nessa direção, os objetivos desta pesquisa são: a) *descrever e problematizar a educação bilíngue em escolas de surdos do Rio Grande do Sul;* b) *investigar e analisar práticas discursivas de ensino de língua portuguesa a surdos em contextos de educação escolar bilíngue.*

Ao investigar práticas discursivas, na perspectiva foucaultiana, compreendo ‘prática’ como a existência de certas regras a que o sujeito está submetido quando pratica o discurso.

Assim, é o discurso que constitui a prática, de modo que não há discurso fora do sistema de relações materiais que o estruturam e o constituem. (VEIGA-NETO, 2007). Enunciar, mais que nomear ou apontar posições, é produzir o que é dito, e o “perigo está justamente no que esses discursos criam quando são produzidos”. (VIEIRA-MACHADO, 2016, p. 21). Logo, como pesquisadora, cabe-me racionalidade e ética na composição dos ditos que compõem este texto, em que multiplico discursos.

Buscando atender à problemática e aos objetivos desta pesquisa, meus olhares voltam-se ao material empírico desta investigação: documentos que caracterizam escolas de surdos como bilíngues, como o Regimento Escolar, a Proposta Político-Pedagógica e os Planos de Estudos do componente curricular de Língua Portuguesa⁷; pesquisa com professores da disciplina de Língua Portuguesa, tendo em vista a realização de entrevistas presenciais e de discussões em roda de conversa; eventuais relatos de integrantes de equipes diretivas e imagens registradas em visitas às escolas; textos acadêmicos que discorrem sobre propostas de educação escolar bilíngue e ensino de português; e outros artefatos que me possibilitam refletir acerca do objeto de pesquisa.

Assumidos os desafios, pensar sob suspeição acerca de uma educação escolar bilíngue pode provocar estranhamento diante do já pensado e de alguns fundamentos que sustentam o que parece ‘estar dado’. Não objetivo prescrições, muito menos posicionar-me de forma favorável ou contrária aos modos de ensinar português a surdos; tensiono verdades produzidas e engendradas. Sem pretensão de reduzir as diferenças ao único, ao uno, no sentido de produzir um modo de ensino em uma educação escolar bilíngue, penso na multiplicidade de sujeitos (professores, estudantes, pesquisadores...), de uso das línguas, de práticas bilíngues, de modos de ensino e de condução nas escolas.

Assim, importa olhar para as singularidades surdas, de modo a não se reduzir a “surdez aos processos linguísticos, à capacidade de comunicação com o outro surdo e com o outro ouvinte, uma redução que não leva em conta a cultura, as experiências surdas e as múltiplas possibilidades de ser surdo”. (THOMA, 2012, p. 213). Além disso, no descolamento de práticas oralistas e bimodais para propostas bilíngues, é necessário tomar o cuidado para o ensino de língua portuguesa a surdos não escorregar teórica e metodologicamente, o que tem implicações na aprendizagem da leitura e da escrita.

Na composição deste rizoma investigativo – ou seja, desta tese –, implica considerar também o que escapa do controle de quem pesquisa. Como um mapa a ser construído,

⁷ Língua Portuguesa: de acordo com as regras gramaticais do português brasileiro, uso as iniciais maiúsculas apenas quando se tratar de substantivo próprio, ou seja, quando, por exemplo, há referência à disciplina do currículo escolar. Utilizo iniciais minúsculas quando me referir ao português como um idioma.

desmontável, conectável, modificável, este conjunto não abrange uma totalidade; como fios que são tecidos em constante movimento, as ramificações discursivas desta tese entrecruzam-se, sobrepõem-se, (res)significam e compõem uma tessitura elaborada simultaneamente sob a influência de diferentes observações, dados e teorizações, que, a partir desta apresentação, compõem as dimensões deste texto: *mobilizadora, investigativa, escolar, pedagógica e conexões finais*. Ao desenvolver a ideia de ‘dimensão’, para caracterizar os espaços de aproximação rizomáticos, e de ramificação, para expandir e aprofundar alguns pontos temáticos, produzo este texto em conexão ao meu pensamento rizomático.

Ao longo desta escrita, aprofundo discussões nessas dimensões (também brevemente descritas a seguir), sem necessariamente retomar constantemente as relações estabelecidas entre elas, embora a polifonia discursiva seja uma característica deste trabalho. Mesmo que as direções sejam movediças, as linhas de continuidade são necessárias nos movimentos de um texto acadêmico, que tem seus limites discursivos e demanda uma organização coerente com as finalidades de seu gênero (neste caso, uma tese). Afinal, considerado os procedimentos de controle dos discursos, “ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado a fazê-lo”. (FOUCAULT, 2014a, p. 35).

Como ao longo das dimensões textuais há o diálogo com os dados produzidos nesta pesquisa, é fundamental tecer alguns esclarecimentos ao leitor: a) considerando que as mulheres compõem a maioria dos professores participantes desta pesquisa, utilizo ‘professoras’ e, portanto, não sigo a norma culta da língua portuguesa, que prevê o uso do masculino nos casos de formação do plural composto por substantivos de dois gêneros; também, no singular, para não identificar o gênero do(a) entrevistado(a), uso ‘professora’ toda vez que eu me referir a algum(a) participante pesquisado(a); b) ao citar as professoras participantes da pesquisa, emprego nomes fictícios; c) ao referenciar as escolas investigadas, adoto letras do alfabeto, evitando a identificação das instituições e de seus profissionais; d) no diálogo com equipes diretivas das escolas, seja diretor(a), coordenador(a) pedagógico(a) ou orientador(a) educacional, identifico-os(as), de modo generalizado, como ‘integrante de equipe diretiva’ de alguma Escola (A, B, C, ou outra); e) os trechos selecionados e transcritos dos documentos escolares, das entrevistas, das rodas de conversa com as professoras e dos registros realizados em conversas informais nas visitas às escolas, os quais constituem o *corpus* desta pesquisa, mediante autorização dos emissores, são apresentados em caixa (até três fragmentos) ou em quadros identificados, ambos com escrita em itálico, de modo a diferenciar esses excertos de referenciais citados; f) na transcrição de fragmentos dos

documentos escolares e das falas dos participantes da pesquisa, observo a fidelidade aos textos originais.

Na *Dimensão mobilizadora: como cheguei até aqui?*, inspirada no entendimento de que uma prática de pesquisa está implicada em nossa própria vida, discorro sobre alguns atravessamentos pessoais, profissionais e acadêmicos que mobilizam esta investigação, descrevendo como cheguei até o objeto desta pesquisa. De certo modo, justifico essa escolha ao sinalizar um ‘mal-estar na educação escolar’, principalmente em relação ao ensino de língua portuguesa a surdos. Com base em artefatos culturais (materiais como estudos e narrativas) que tematizam os processos de escolarização, aponto que, diante dos fracassos dos estudantes surdos em escolas especiais ou comuns e da conseqüente resistência surda aos ineficazes modos de ensino oralistas e bimodais, luta-se por outro modo de condução: uma educação bilíngue, que está sendo construída em escolas de surdos. Além disso, mesmo que esses artefatos culturais analisados não integrem o *corpus* desta pesquisa – e, por isso, não estão descritos nos caminhos metodológicos, estabeleço interlocuções entre esses relatos de surdos sobre seus processos de escolarização e os dados desta pesquisa, descrevendo, assim, algumas razões para esta investigação.

Na *Dimensão investigativa: caminhos teórico-metodológicos*, discuto lentes teóricas que subsidiam esta pesquisa, especialmente situando de que lugar escrevo esta tese: Estudos Surdos e Estudos Culturais em Educação. Na articulação dessas formações discursivas a teorizações foucaultianas, aprofundo a discussão sobre ferramentas teórico-metodológicas de análise do discurso. Nesse sentido, opero principalmente com os conceitos de discurso, de enunciado e de prática discursiva, que me dão condições para a análise dos dados produzidos nesta investigação. Ainda nessa dimensão, apresento os caminhos metodológicos traçados, assim como descrevo os movimentos e o campo de pesquisa, buscando observar os princípios éticos para o desenvolvimento deste estudo.

Na *Dimensão escolar: por uma educação bilíngue de surdos*, articulo pensares sobre o bilinguismo e a educação bilíngue nas escolas, aponto importantes movimentos macro e micropolíticos na educação de surdos, assim como descrevo e analiso os contextos escolares investigados. Embora meu olhar investigativo vise diferentes modos de as instituições escolares pensarem a educação bilíngue de surdos, tanto em nosso país como em outros, busco problematizar os dados produzidos em contextos escolares caracterizados como bilíngues no Rio Grande do Sul. Nesse sentido, defendo a potencialidade de uma educação escolar bilíngue de surdos, também indicando alguns impasses e possibilidades de (re)invenção.

Na *Dimensão pedagógica: práticas discursivas no ensino de língua portuguesa*, converso com estudos que circulam no meio acadêmico, observando orientações metodológicas e concepções teóricas sobre ensino, educação linguística e letramento em português. Com base nisso e no *corpus* desta pesquisa, defendo a importância de se pensar a língua portuguesa como uma língua escrita adicional à Libras, o que pode produzir outros sentidos no seu ensino e na sua aprendizagem. Ao direcionar minhas lentes a práticas discursivas escolares, constato múltiplas propostas de ensino de LP a surdos; estas articulam-se aos modos de representar os surdos e às concepções de ensino das professoras, assim como se arranjam conforme a experiência escolar das professoras.

Em *Conexões finais*, ao revisitar as amarrações entre dimensões e ramificações textuais que compõem este rizoma investigativo, que academicamente denomina-se 'tese', reconheço a sobreposição de alguns pontos temáticos, por mim discutidos, antecipados ou retomados ao longo do texto. Também admito a amplitude da problemática de pesquisa proposta, cuja complexidade tende a desdobrar-se em investigações posteriores a esta. Afinal, a temática não se esgota, não se conclui; outras conexões e pensares são possíveis; o último ponto final deste texto abre-se para que seja possível seguir pensando...

Concluindo a apresentação dos movimentos rizomáticos desta investigação, já adianto ao leitor que defendo a seguinte tese: *uma educação escolar bilíngue de surdos viabiliza melhores condições para um ensino profícuo de língua portuguesa como uma língua escrita adicional à Libras.*

2 DIMENSÃO MOBILIZADORA: COMO CHEGUEI ATÉ AQUI?



Uma prática de pesquisa é um modo de pensar, sentir, desejar, amar, odiar; uma forma de interrogar, de suscitar acontecimentos, de exercitar a capacidade de resistência e de submissão ao controle; uma maneira de fazer amigas/os e cultivar inimigas/os; de merecer tal vontade de verdade e não outra(s); de nos enfrentar com aqueles procedimentos de saber e com tais mecanismos de poder; de estarmos inseridas/os em particulares processos de subjetivação e individuação. Portanto, uma prática de pesquisa é implicada em nossa própria vida. (CORAZZA, 2002, p. 124).

Diferentes ramificações, arrançadas de algum modo, compõem esta tese. Elas não se constituem a partir de um início, de um ponto fixo, mas se entrelaçam, se articulam e estabelecem outras conexões em torno de algumas dimensões. Dessa forma, ao aqui tematizar como esta pesquisa foi mobilizada, discuto atravessamentos pessoais, profissionais e acadêmicos. Esta investigação já me persegue há algum tempo, impulsionando-me em busca de respostas a algumas velhas perguntas e a novos problemas.

Uma das dimensões rizomáticas que integram esta tese é meu posicionamento como educadora e pesquisadora, que “procura viver as situações e dentro dessas situações vividas produzir a possibilidade do novo”. (GALLO, 2002, p. 171). Nessa posição, há, inegavelmente, uma ‘vontade de verdade’, ou seja, como uma característica preeminente das sociedades ocidentais contemporâneas, “essa vontade tem se deslocado ao longo da história ao definir as formas, os domínios dos objetos e as técnicas de apoio pelas quais confere aos discursos o *status* de verdade por determinados períodos”. (FERREIRA; TRAVERSINI, 2013, p. 213).

E, “na vontade de verdade, na vontade de dizer esse discurso verdadeiro, o que está em jogo, senão o desejo e o poder?”. (FOUCAULT, 2014a, p. 19). Faço algumas escolhas, intencionais ou não, reguladas por meio da minha inserção em redes de significação social, ou seja, considero minhas posições de sujeito. As posições de sujeito definem-se pela situação que é possível ocupar em relação aos diversos domínios ou grupos de objetos, bem como na rede de informações. (FOUCAULT, 2005). Paraphrasing Corazza (2002), não escolho, mas sou escolhida pelo que foi historicamente possível de ser enunciado; pelo que, para mim, adquiriu sentidos, que também significou, subjetivou, (as)sujeitou.

Assim, nesta dimensão inicial, seleciono fragmentos do tempo, descrevendo como cheguei até o objeto de pesquisa desta tese. Prossigo contemplando narrativas escolares de surdos, as quais me acionaram nesta trama investigativa, ou seja, já algum tempo, aponta-se a necessidade de investigar o ensino de português a surdos. A atenção a práticas discursivas, portanto, possibilita-me discutir processos pedagógicos escolares.

2.1 Das inquietações à temática: uma metamorfose ambulante

“Eu prefiro ser essa metamorfose ambulante do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo”, já dizia a canção⁸ de Raul Seixas. Aliás, é “a opinião, esse engodo travestido em saber, que desde as origens da humanidade nos promete o conforto e a segurança da ignorância disfarçada em sabedoria”. (GALLO, 2007, p. 9). Como sinalizo no título desta ramificação textual, não aprendi a ‘quietar’ diante das perguntas, que impulsionam a vida, favorecem mudanças, movem a pesquisa. O prefixo ‘in’ indica negação, impossibilidade de estar quieta; o sufixo e as desinências de ‘ações’ indicam movimento, ação no plural. Ainda,

[...] inquietação diante do que é discurso em sua realidade material de coisa pronunciada ou escrita; inquietação diante dessa existência transitória destinada a se apagar sem dúvida, mas segundo uma duração que não nos pertence; inquietação de sentir sob essa atividade, todavia cotidiana e cinzenta, poderes e perigos que mal se imagina; inquietação de supor lutas, vitórias, ferimentos, dominações, servidões, através de tantas palavras cujo uso há tanto tempo reduziu as asperidades. (FOUCAULT, 2014a, p. 08).

Em tempos pós-modernos, cada vez mais cambiantes, fluidos e nômades, constitui-me multifacetada, formada culturalmente em meio a um conjunto de circunstâncias, sentimentos e vivências, como também em confronto com outros sujeitos, em relação aos quais mantenho minha diferença. Produzo-me em diálogo com o que a mim chega pelos discursos de uma cultura e pelo meu desejo (consciente ou inconsciente) de responder aos apelos feitos por esses significados, de ser interpelada por eles, de assumir as posições de sujeito construídas por alguns discursos. (HALL, 1997a). Traduzir-se em um cenário de descentração dos sujeitos, “tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos” (HALL, 1997b, p. 9), é uma tarefa complexa e inacabada, constituída por uma trama histórico-social.

Neste texto, ao compartilhar alguns recortes, arrisco-me à experiência. A experiência é algo que nos acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão; que, algumas vezes, quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, converte-se em canto que atravessa o tempo e o espaço, ressoando em outras experiências, tremores e cantos. (LARROSA, 2015). Ao produzir experiências em palavras impressas, considero a relação entre minhas vivências e meus objetivos de pesquisa. Desse modo, potencializo posições constituídas como irmã de surda, como professora de Língua Portuguesa em escola de surdos, além de pesquisadora no

⁸ Trecho da canção ‘Metamorfose ambulante’, de Raul Seixas. Letra da música disponível em: <<http://letras.mus.br/raul-seixas/48317/>> Acesso em: 13 jun. 2013.

campo dos Estudos Surdos e na linha dos Estudos Culturais em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Em síntese, a captura recíproca entre sujeito e objeto de pesquisa já é de longa data, e aqui ela adquire proporções que cabem ser brevemente descritas ao leitor.

Ainda criança, mais jovem que minha irmã Odete, percebia o seu sofrimento, silêncio e não-comunicação, principalmente ao não ser compreendida através de seus sinais e sons intraduzíveis; ela era motivo de risos e piadas de alguns colegas, assim como a benevolência constituía critérios de aprovação em suas tarefas escolares. Eu percebia que os sonhos dela eram caracterizados por alguns adultos como irrealizáveis, ou seja, potencializava-se – o que não quer dizer que não mais assim seja – a inferioridade, a anormalidade, a impossibilidade de ela ter uma vida digna, feliz e independente, inclusive de constituir sua própria família na fase adulta. Depois de muitos anos, minha irmã concluiu o Ensino Fundamental, juntamente a outros surdos, mas em uma classe de ouvintes. Cansada das exigências, das reprovações, das humilhações e, por vezes, da boa vontade de outros, Odete não prosseguiu em seus estudos escolares. Eu não pude, naquele tempo e espaço, constituir-me como um vetor de possibilidade para a mudança, e isso ficou guardado em mim!

Considerando políticas da Educação Especial⁹ vigentes na época (década de oitenta), a educação escolar de minha irmã pautava-se em concepção clínico-terapêutica, que, segundo Skliar (2012), está associada à medicalização da surdez, orientando toda a atenção para a cura do problema auditivo, para a correção de defeitos da fala e para o treinamento de certas habilidades menores, como a leitura labial e a articulação. Desse modo, o uso do aparelho auditivo, as consultas à fonoaudióloga e o trabalho dos professores (na turma de ouvintes e na classe de surdos) pouco contribuíram para o seu processo de aprendizagem de português escrito. Em vista desse modo de pensar a educação de surdos, algumas orientações eram a mim encaminhadas pelas professoras de minha irmã: “Você precisa ajudar sua irmã a passar de ano; ajuda no português, porque ela vai muito mal na redação”; “os surdos não sabem muito bem o português”; “é preciso ensinar de forma mais simples e vagarosa”; “é importante repetir o ano, para aprender melhor”. Em outras palavras, Odete era culpada pela não-aprendizagem.

⁹ Historicamente, a educação de surdos esteve vinculada à Secretaria de Educação Especial (SEESP), de onde emanaram as políticas públicas para a área e, atualmente, com foco para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos estudantes com deficiências. Apesar da instabilidade no cenário político atual, as políticas para a educação de surdos encontram-se no âmbito da SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Os surdos que demandam atendimento especializado são os que têm outros comprometimentos (por exemplo, surdocegos, surdos autistas, surdos com deficiência visual, deficiência intelectual, com síndromes diversas ou com outras singularidades).

Na história do presente, em textos que compõem o *corpus* desta tese, noto que os surdos continuam sendo representados como incapazes. No diálogo com Hall (1997c)¹⁰, compreendo o trabalho da representação como produção e partilha de significados através da linguagem, de modo que são utilizados sinais e símbolos (sons, palavras escritas, imagens produzidas eletronicamente, notas musicais...), que significam conceitos, ideias e sentimentos. Embora não constitua uma regularidade discursiva, o excerto a seguir transcrito, produzido por uma professora participante desta pesquisa, institui um modo de pensar o surdo: que dá trabalho, está atrasado, necessita de mais explicação por conta da surdez, tem dificuldades para aprender português (leitura, escrita e significado das palavras).

Eu acho que as pessoas, os professores pensam que o surdo é burro, e o surdo não é burro. Ele pode aprender. O que dá é mais trabalho. [...] Mais trabalho, porque tu tem que explicar mais. Tu tem que mostrar exemplo. [...] E o que eu vi com surdo? O surdo, ele tem uma dificuldade de compreensão, por causa da surdez, é causada pela surdez. [...] Quando ele pega um papel e vai escrever. Prá colocar as ideias dele num papel é muito difícil prá ele. [...] Aí, tu vê como eles tão atrasados. [...] Pois, se eu pego esse teu papel aí, com tuas coisas, eles não saberiam ler isso aí. Eu sei que eles não vão saber ler. Por quê? Porque a maioria das palavras eles não conhecem, não sabem o significado, não sabem o que é aquilo ali. (Entrevista – Professora Vitória).

Esse modo de ver, de sentir, de interagir com surdos tem implicações nos processos de ensino de língua portuguesa. Alguns educadores posicionavam – e outros ainda posicionam – os surdos como incapazes, porque não dominam a organização, a estrutura e o vocabulário da língua portuguesa. (MÜLLER, 2002)¹¹. Hoje, ainda, são reforçados e se propagam alguns mitos generalizadores, que subestimam a capacidade surda. Na perspectiva da deficiência e/ou da benevolência, entendido como um sujeito que tem falta de algo (neste caso, a audição e, conseqüentemente, a fala), o surdo é representado a partir de características predominantemente negativas, inventado como a ‘fonte de todo o mal’. (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2001). Logo, atribui-se a ele a culpa pela não-aprendizagem escolar.

Essa discussão acerca das representações surdas é também abordada em outras pesquisas, e aqui cito duas delas. Uma, desenvolvida por Lane (1992), partir de aproximadamente trezentos e cinquenta (350) artigos e livros relacionados a surdos, em que ele apresenta uma lista de características atribuídas por especialistas ouvintes ao surdo como, por exemplo: pouco inteligente, incapaz, desintegrado, infantil, tímido, isolado, agressivo, imaturo, desobediente, atrasado de linguagem, de pensamento pobre, entre outros

¹⁰ Tradução minha.

¹¹ Esta constatação integra o meu trabalho de conclusão do Curso de Licenciatura em Letras, que pode ser acessado, de forma impressa, no acervo da biblioteca da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC).

estereótipos. Outra pesquisa foi por mim realizada na dissertação de mestrado (MÜLLER, 2012), ao analisar livros produzidos por surdos. Nesse caso, os autores surdos narram que foram representados – e não que isso esteja ultrapassado – como deficientes, bobos, sofridos, tristes, sós, incompletos, estranhos, fracassados, rejeitados, estrangeiros, coitadinhos, personagens engraçados, excluídos, discriminados, complicados, revoltados, infelizes, rebeldes, agressivos, desatentos, teimosos, danados, doentes, anormais, loucos, malucos, isolados...

De fato, a educação escolar de alguns surdos não foi bem-sucedida, principalmente no que diz respeito às representações acerca do sujeito surdo, aos seus direitos linguísticos e de cidadania, às teorizações sobre aprendizagem que refletiam as condições cognitivas dos surdos, às concepções dos professores na sua aproximação aos estudantes surdos, aos mecanismos de participação das comunidades surdas no processo educativo. (SKLIAR, 2012). A articulação a um projeto educacional, que visa apenas a integração de ‘sujeitos deficientes’ ou, então, implica a exclusão dos surdos em processos supostamente inclusivos, resulta na reprovação e na evasão escolar dos surdos. Em tempos de construção e de legitimação de propostas educacionais bilíngues, há que se avançar para a garantia do acesso, da permanência e da aprendizagem de sujeitos surdos nas escolas.

E não foi por acaso que adentrei profissionalmente no campo educacional, nas entranhas da docência, sobretudo na disciplina de Língua Portuguesa, também em escola de surdos. Ao viver e entender melhor o cotidiano da sala de aula, como professora, prossegui escavando possibilidades e operando em ações, por mínimas que fossem, de construção coletiva e de transformação. É necessário “resistir à cooptação, resistir a ser incorporado; manter acesa a chama da revolta, manter em dia o orgulho da minoridade, manter-se na miséria e no deserto. Educação menor como *máquina de resistência*”. (GALLO, 2002, p. 177). Ao acreditar no potencial de uma educação menor, convém não me render aos mecanismos de controle, mas, talvez, ainda mais coletivamente, favorecer pequenas mudanças: cotidianas, possíveis e viáveis.

Nesse deslocamento educadora-pesquisadora, dada a brecha no curso de licenciatura, em meu trabalho de conclusão de curso, sob o título *Aprendizagem da língua portuguesa na modalidade escrita por indivíduos surdos*¹², foi possível refletir sobre a produção textual de estudantes surdos de Santa Cruz do Sul. Problematizando as diferenças entre a Língua Brasileira de Sinais (Libras¹³) e o português, constatei que os educadores entrevistados

¹² Monografia orientada pela Profa. Dra. Ingrid Finger.

¹³ Libras – Língua Brasileira de Sinais: em conformidade com as convenções da língua portuguesa, utilizo apenas a inicial maiúscula nesta sigla, porque ela é composta por mais de três letras que, reunidas, podem ser pronunciadas como uma palavra. (TERRA, 2011).

seguiam os conteúdos da base curricular da escola pesquisada, sem diferenças metodológicas quanto ao ensino de LP. Além disso, nas Séries Finais do Ensino Fundamental, os encontros eram traduzidos aos surdos com a ajuda da professora da sala de recursos especiais (atualmente denominada ‘multifuncional’); esta profissional, assumindo a função de intérprete, buscava garantir a aprendizagem dos estudantes surdos incluídos nas turmas de ouvintes.

A inclusão de surdos em turmas de escolas comuns¹⁴ tem sido uma orientação dos sistemas públicos de ensino, respaldados por políticas do Ministério da Educação (MEC), o que tem incitado movimentos de resistência das comunidades surdas, que defendem a educação bilíngue em escolas de surdos. A resistência é entendida como um jogo de forças produzidas no interior das formas de vida, que obriga as relações de poder a mudarem e a se resignificarem. (LOPES; FABRIS, 2013). O poder é significado como um modo de ação de alguns sobre os outros; de uma ação sobre ações, cujas relações enraízam-se no conjunto da rede social. (FOUCAULT, 1995). Assim, as “relações de poder são exercidas não diretamente sobre os sujeitos, mas sobre suas ações – um campo de possibilidades. É uma ação sobre outra ação, que se exerce sobre sujeitos livres e que produz efeitos, (re)ações”. (LOPES; DAL’IGNA, 2012, p. 853).

Nessa perspectiva, em narrativas de adultos surdos, que relatam seus anos de reprovação no Ensino Fundamental, observo que são poucos os estudantes que concluíram a Educação Básica, exceto quando mudaram as condições de ensino. Como professora em escola de surdos, foi possível perceber que a matrícula no Ensino Médio (EM) é, geralmente, motivada pela docência em Libras ou, no mínimo, pela atuação de tradutores e intérpretes de língua de sinais. Também verifiquei que muitos surdos vêm de escolas do interior da região, onde não se utilizava a Libras no ensino, o que prejudica os estudantes em seu desenvolvimento pessoal, linguístico e cognitivo.

Em conversa com integrantes das equipes diretivas das escolas aqui pesquisadas, observo que isto ainda é muito comum: os surdos ingressam nas instituições caracterizadas como bilíngues sem, anteriormente, terem adquirido e usarem a Libras em sua comunicação; geralmente, são matriculados nas escolas de surdos quando não aprendem em escolas comuns. Nesses casos, a decisão acerca da escola que o surdo frequenta(rá) está atrelada a concepções de seus pais e/ou responsáveis, comumente subjetivados por um discurso clínico.

¹⁴ Usa-se o adjetivo ‘comum’ para referência às escolas ou turmas regulares de ouvintes, nas quais também estuda(va)m surdos, supostamente incluídos, com ou sem a atuação de tradutor e intérprete de língua de sinais (TILS). Atualmente, os surdos, de acordo com as orientações do Ministério da Educação e Cultura (MEC), têm direito a Atendimento Especial Especializado (AEE) no contraturno ao de aula regular na escola comum.

O relato de uma profissional, que integra a equipe diretiva de uma escola, transcrito a seguir, sustenta essa minha afirmação.

Na sua maioria, a primeira opção dos pais é levar para a escola regular, mas a gente sabe que lá, numa determinada série, quando se acumula muita informação, eles [estudantes surdos] não vão dar conta, e aí eles [pais] vão procurar uma escola de surdos. [...] Porque são crianças que chegam aqui porque não têm escolas de surdos próximas, experimentam até as escolas regulares, mas percebem que eles não estão aprendendo, não têm vontade de ir. [...] Ou [vêm] quando há uma reprovação. (Integrante de equipe diretiva – Escola A).

Ainda embasada em minha experiência como docente, embora não seja uma regra, convém refletir sobre o porquê de um estudante surdo, de Ensino Médio, que já passou aproximadamente dez anos em escolas, ainda não escrever de acordo com as convenções da língua portuguesa. Integrar, durante doze anos, a Comissão de Avaliações de Redações de Vestibular da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), como professora avaliadora de textos produzidos por vestibulandos, inclusive surdos, indica-me uma inércia no ensino de português a surdos. Por um lado, sob lentes da diferença, busco ler atentamente as dissertações produzidas, observando traços linguísticos e culturais de surdos que aprendem português como uma língua escrita adicional à Libras. De outro, através dos textos que já li – mas aqui não socializo por não estar eticamente autorizada para tal –, um mal-estar me invade ao perceber que algo não vai bem no ensino de LP a surdos. Em geral, os textos recentemente lidos são curtos, não atendem à proposta temática e de tipologia dissertativa-argumentativa, sem contar o vocabulário limitado e construções sintáticas inadequadas. Essa observação, ponderada e não generalizada, é acrescida como outra movimentação fomentadora desta tese, ou seja, importa pensar sobre isso.

Neste trabalho, embora eu não desenvolva uma análise de textos escritos por surdos, cabe considerar que, há algum tempo, como já apontei na elaboração de meu trabalho de conclusão de graduação, são problematizados os poucos avanços na aprendizagem da língua portuguesa escrita por surdos. Nesse sentido, acredito na importância de se tensionar alguns enunciados, pois ainda é comum um professor comparar o desempenho linguístico de um usuário de português como primeira língua ao desempenho de um usuário de português como língua adicional (a exemplo dos estudantes surdos). Fazendo uma analogia, creio que seria mais coerente comparar a aprendizagem de português por surdos aos processos de brasileiros (usuários de português como L1 - primeira língua) que aprendem uma língua de sinais de outro país, como, por exemplo, a Língua Americana de Sinais (ASL – *American Sign Language*).

Nesses processos de aprendizagem de uma língua adicional por surdos, também é comum instituir-se a existência de ‘um jeito surdo de escrever em português’; assim, o respeito à diferença surda pode produzir uma anormalidade surda, decorrente do caráter prescritivo de uma norma audista. Com base em Foucault (2008), a normalização consiste em primeiro colocar um modelo ótimo, que é construído em função de certo resultado; e a operação de normalização procura tomar as pessoas, os gestos e os atos em conformidade a esse modelo; logo, é normal precisamente quem é capaz de se conformar a essa norma, e o anormal quem não é capaz. Como é possível perceber através do próximo fragmento, segundo uma professora entrevistada nesta pesquisa, os surdos ‘escrevem do jeito deles’, construindo um texto ininteligível, que precisa ser organizado e adequado pela professora, para que um ‘não-surdo possa compreender’, isto é, para que atenda aos padrões da normalidade ouvinte. Também percebo que, em alguns casos, a expectativa docente é relativamente baixa, sendo os avanços esperados a longo prazo, conforme afirma a professora:

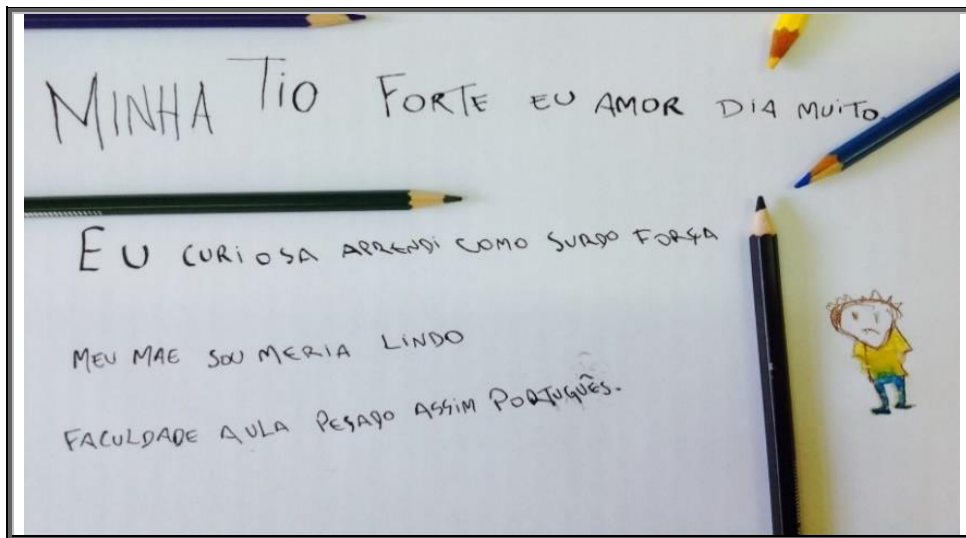
Então, assim, o que eles escrevem é do jeito deles; depois, eu organizo num português que seja mais acessível para uma pessoa que não sabe que ele é surdo. [...] Esperamos que, lá, mais pro final do ano, já saia algum texto que uma pessoa que não saiba que eles são surdos, que eles mostrem o texto e seja: “Ah, dá para entender!” (Entrevista – Professora Melissa).

Os surdos são produzidos por um enunciado que os posiciona como sujeitos que têm ‘dificuldade em língua portuguesa’ e, por isso, apresentam um ‘modo surdo de usar o português’. Nessa rede de significados linguisticamente construídos, alguns surdos passam a acreditar nisso também, como pode ser observado na Figura 1, a seguir reproduzida. Ela foi construída pelo surdo Diogo Madeira, representando, em rede social, o grupo de discussão ‘Ensino de português como segunda língua para surdos’. Nela, ficam evidentes algumas inadequações linguísticas no uso da língua portuguesa, marcas de transferências linguísticas e o medo das pesadas aulas de português na faculdade. A imagem foi construída em meio a processos de representação social, assim como seu resultado final institui um modo de representar a relação entre surdos e a língua portuguesa.

A quantidade significativa de instrumentos de escrita, como o lápis, bem como a imagem do sujeito surdo que deve aprender, sem as mãos que sinalizam, retratam relações de poder. Além disso, na descrição escrita da imagem, publicizada em rede social, o autor acrescenta a importância de diferenciar surdos usuários, ou não, de Libras, ou seja, marcam-se as singularidades surdas, destacando a importante relação entre o uso da Libras e a

aprendizagem de uma língua adicional (neste caso, o português). Este meu modo de ler a Imagem 1 não é único, muito menos definitivo e verdadeiro, mas posiciona o estudante surdo como aquele que tem um ‘jeito surdo de usar o português’; e essa representação interfere no ensino. Afinal, que sentido haveria em ensinar uma língua adicional se, *a priori*, fica estabelecido que o surdo não aprende a escrever como o ouvinte, ou, de modo generalizado, escreve de um jeito que lhe é próprio?

Figura 1 - Arte gráfica do grupo ‘Ensino de português como segunda língua para surdos’¹⁵



Fonte: Imagem que identifica o grupo de discussões no Facebook.¹⁶

As representações negativas acerca dos surdos e do uso da língua portuguesa também circulam nos domínios discursivos de algumas escolas. Além disso, segundo Karnopp e Pereira (2012), muito do insucesso e da evasão escolar poderia ser evitado se a escola se preocupasse em propiciar aos estudantes surdos condições para se tornarem leitores e escritores, não apenas codificadores e decodificadores dos símbolos gráficos. Nessa linha argumentativa, despertei para a necessidade de ler diferentes artefatos culturais, incluindo narrativas de surdos, de modo a estabelecer relações com a educação escolar; e tomo essa direção na ramificação que apresento a seguir, intitulada *Narrativas surdas: das razões para pesquisar e problematizar*. Assim, a partir do que já foi pensado no campo da educação de surdos, ocupo-me do conhecido e produzido “para suspender significados, interrogar os

¹⁵ Imagem disponível em: <<https://www.facebook.com/groups/458571794320004/?ref=bookmarks>>; acesso em mar. 2016.

¹⁶ Facebook é um site e serviço de rede social, lançado em 2004, em que os usuários podem criar um perfil pessoal, adicionar outros usuários como amigos e trocar mensagens, incluindo notificações automáticas quando atualizarem o seu perfil. Também é possível participar de grupos de interesse comum, organizados por escola, trabalho, faculdade ou outras características, bem como categorizar seus amigos em listas como ‘as pessoas do trabalho’ ou ‘amigos íntimos’.

textos, encontrar outros caminhos, rever e problematizar os saberes produzidos e os percursos trilhados por outros”. (PARAÍSO, 2012).

Cabe ratificar que, como aluna regular de Doutorado, principalmente nas disciplinas sobre cultura surda, bilinguismo e políticas linguísticas e educacionais, nos programas de Pós-Graduação em Educação e Letras da UFRGS, ao refletir sobre a educação bilíngue de surdos, fui capturada pelo tema desta pesquisa. E essa captura temática se dá, também, em meio a um contexto de lutas e de discussões sobre a importância das escolas bilíngues de surdos no Brasil. Esses debates ocupam espaços em diferentes domínios discursivos: escolar, político, midiático (redes sociais, especialmente), acadêmico, entre outros.

Dadas as pequenas revoltas diárias frente ao instituído, além do desassossego em face das verdades tramadas e que enredam os sujeitos, cresce, contínua e fortemente, a busca por respostas sobre a educação bilíngue, que foi movida pela arte de observar, de estudar, de perguntar. “As perguntas de que me ocupo, aqui, são aquelas que dão sentido ao trabalho investigativo, aquelas que mobilizam quem pesquisa, [...] emergem de uma certa insatisfação, de uma certa dúvida, de uma certa desconfiança”. (COSTA, 2005, p. 200). As respostas encontradas e as ações que elas possam inspirar são contingentes, provisórias e sujeitas a constantes revisões.

As perguntas e respostas que possibilitam a produção desta tese são também constituídas em um território e em um tempo, no interior da cultura. Desse modo, este texto está atravessado por uma não dedicação exclusiva à vida acadêmica. Isso porque, após a qualificação do projeto de tese, diante de aprovação em concurso público, da posição de bolsista assumi a de professora de Língua Portuguesa, Literatura e Língua Inglesa. E esse retorno às salas de aula deu-se em um Instituto Federal, localizado a praticamente quinhentos (500) quilômetros de Porto Alegre. Apesar dessa distância, os dados foram produzidos, e a tese é aqui apresentada. Esse distanciamento, talvez, tenha até me auxiliado na análise de dados, possibilitando um ‘olhar de fora’ ao ser capturada por redes discursivas diferentes das que tramam uma educação escolar bilíngue de surdos.

Ao situar-me nesta tese, sobretudo nesta ramificação, reconheço o poder “de quem narra, de quem explica, de quem tem o poder para dizer como as coisas são ou como devem ser”. (COSTA, 1999, p. 5). Ao usar as palavras, dou sentido à existência e ao que acontece, ao modo como correlaciono as palavras e as coisas, como nomeio o que vejo ou o que sinto, como vejo ou sinto o que nomeio. (LARROSA, 2015). Indubitavelmente, esta tese constitui modos de dizer, de pensar e de agir, pois o “discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar”. (FOUCAULT, 2014a, p. 10).

De algum modo, também as narrativas enredaram-me e me movimentaram nesta pesquisa; como artefatos culturais, deslocaram-me por investigações que dão espaço a elas. As narrativas surdas a que tive acesso através de diferentes meios comunicativos e gêneros sociais, algumas delas discutidas na direção que tomo a seguir neste texto, de modo recorrente, indicam embaraços no ensino de língua portuguesa a surdos, inclusive em escolas caracterizadas por propostas bilíngues. E isso, entre outras razões já apresentadas, justificam a produção desta tese, como prossigo discutindo na próxima ramificação.

2.2 Narrativas surdas: das razões para pesquisar e problematizar

A partir da história de vida escolar, [...] é possível resgatar o relato de experiências individuais que estabelecem comunicação ou relação com determinados fatos, instantes e/ou momentos com as histórias que ouvimos ou lemos e que, para os/as jovens, são [foram] decisivos e constitutivos de uma experiência vivida. (ANDRADE, 2012, p. 174-175).

Ao atentar para algumas histórias de vida escolar de surdos, observo a recorrência de relatos de experiências ligados à língua portuguesa, que, quando não traumatizaram, pouco contribuíram para a aprendizagem de sua modalidade escrita. Algumas narrativas potencializam o empenho pessoal do surdo na aprendizagem de LP; outras apontam a importância da participação de ‘outros sujeitos’ no processo de ensino de português, tanto na escolarização formal como em outros processos de interação social. Esses relatos de (não) aprendizagem da língua portuguesa, que se reportam principalmente a propostas de ensino em escolas comuns, provocaram-me a pensar sobre o ensino em contextos de educação escolar bilíngue.

As constatações de (não) aprendizagem da LP, como discuto melhor nesta ramificação, emergem em textos que circulam em diferentes meios: rede social, blog, obra literária, texto acadêmico, livro, artigo em periódico, entre outros. Esses textos mostram, de modo convincente, que há problemas no ensino de língua portuguesa a surdos em escolas comuns e especiais¹⁷, de modo que a resistência ou o interesse pela LP dependem dos singulares processos de contato e de interação com essa língua. Além disso, embora eu não me detenha à investigação de narrativas surdas, estabeleço um diálogo entre pesquisas já desenvolvidas e constatações decorrentes desta minha investigação; afinal, há discursos que me antecedem, ligados a muitos outros.

¹⁷ ‘Especiais’, neste texto, remete às escolas ou turmas exclusivamente de surdos, inclusive as que enfatizavam práticas educacionais oralistas. Atualmente, algumas escolas de surdos ainda são denominadas ‘especiais’, mas suas propostas político-pedagógicas fundamentam-se nos princípios de uma educação bilíngue.

Mesmo que nesta tese não sejam investigadas práticas discursivas em escolas comuns, a resistência a esse modo de educação produz um deslocamento discursivo, com efeitos na constituição de uma educação escolar bilíngue. Não objetivo posicionar-me a favor ou contra o que é desenvolvido na educação escolar bilíngue de surdos do Rio Grande do Sul, muito menos instituir uma verdade absoluta ou um modo único de ensino. Ao dialogar com Foucault, busco problematizar o que constitui os contextos escolares, possibilitando um movimento de análise crítica, um deslocamento “pelo qual se procura ver como puderam ser construídas as diferentes soluções para um problema; mas também como essas diferentes soluções decorrem de uma forma específica de problematização”. (FOUCAULT, 2004, p. 233).

Ao compreender a base da Educação Especial, sobre a qual assenta a educação inclusiva de surdos em escolas comuns, tomo esse pensamento como ponto de partida para articulá-lo a um outro modo de pensar: bilinguismo nas escolas de surdos como potência para o ensino de LP a surdos. Ao descrever alguns importantes avanços das propostas educacionais bilíngues, não me ocupo de discussões acerca de práticas oralistas e bimodais, tendo em vista que já foram amplamente problematizadas no meio acadêmico e escolar. Com o propósito de abordar alguns contextos de educação escolar bilíngue de surdos, percebo que não se desprendem de alguns princípios da escola moderna, tampouco do tempo e do espaço que habitamos.

No deslocamento histórico que faço, de modo a entender como foram construídas algumas soluções para problemática da língua portuguesa na educação bilíngue de surdos, afirmo a importância dos saberes acadêmicos e de algumas lutas das comunidades surdas. Marcantes movimentos nega(ra)m o oralismo e a comunicação total, opondo-se à supremacia e à posição majoritária das línguas orais na relação com a língua de sinais¹⁸. Textos acadêmicos e oficiais (conquistados por meio da legislação) abriram espaço para o fortalecimento de uma proposta de educação bilíngue, cuja efetivação não se desprende de constantes desafios políticos e pedagógicos. Somam-se a isso, as experiências surdas malsucedidas em escolas comuns, de modo que alguns surdos – sobretudo aqueles que ascenderam academicamente e que, portanto, conferem autoridade a um discurso –, narram a aprendizagem de português como difícil e fracassada.

Ao pesquisar narrativas surdas que circulam em livros e construir minha dissertação de Mestrado, sob título *Marcadores culturais na literatura surda: constituição de significados em*

¹⁸ Ao utilizar ‘língua de sinais’, nesta tese, refiro-me à Libras. Não faço referência, portanto, a outra língua de sinais brasileira, como é o caso da Língua de Sinais Kaapor Brasileira (LSKB), usada na tribo indígena Urubus-Kaapor, localizada no sul do estado do Maranhão. (BRITO, 1993; BARBOSA; NEVES; BARBOSA, 2013).

*produções editoriais surdas*¹⁹, percebi que os autores surdos, ao narrarem sua diferença na experiência surda de ser, traduzem sua cultura através de uma língua adicional (a portuguesa, na modalidade escrita), assim como, de modo recorrente, descrevem a complexidade de aprender língua portuguesa escrita na escola comum. Apesar do esforço e das diferenças linguísticas, é ‘tão difícil escrever’, até mesmo em uma produção editorial, a qual, conseqüentemente, dá condições para proliferar o enunciado da dificuldade surda em português. Para sustentar essa afirmação, compartilho um trecho de narrativa elaborada por uma surda:

É tão difícil escrever. Para fazê-lo, meu esforço tem de ser num clima de desprender energias o suficiente demais. Escrevo numa língua que não é a minha. Na escola, fiz todo esforço para entender o significado das palavras usando o dicionário. São palavras altas, continuam soltas. Quando se trata de pô-las no papel, de escrever meus pensamentos, eles são marcados por um silêncio profundo. Eu preciso decodificar o meu pensamento visual com palavras em português, que têm sinais falados. [...] Eu penso em Libras, na hora de escrever em português. (VILHALVA et al., 2003, p. 30)²⁰.

Na dissertação supracitada, constato, por parte dos autores surdos em suas narrativas, um considerável esforço para aprender português, inclusive para a escrita de suas obras. Além disso, muitos temem e sofrem para escrever em LP; e, ao buscarem respostas acerca desse suposto fracasso escolar, esclarecem que a Libras é utilizada como primeira língua dos surdos, sendo diferente da língua portuguesa. Em seus livros, os autores surdos destacam, ainda, o importante papel do professor no processo de ensino do português, inclusive chamando sua atenção para mostrar que, ao contrário do que muitos afirmam, o surdo é capaz de produzir um livro. Mesmo assim, há uma legitimação da ‘dificuldade em aprender português’ – reverberada e autorizada por escritores surdos – como pode ser observado no trecho a seguir:

Esse livro tem por finalidade chamar a atenção dos docentes de Língua Portuguesa para o fato de como os surdos podem traduzir as poesias que criam dentro de si para um mundo real, no qual todos podem lê-las e senti-las. [...] O aprendizado da língua portuguesa para o surdo é extremamente muito difícil. Até porque sua língua natural é a de sinais que quase sempre está estruturada de forma diferente. Muitos temem o português, muitos sofrem até aprender a escrever de forma razoável. Por essa razão, devemos

¹⁹ Dissertação de mestrado orientada pela prof. Dra. Lodenir Becker Karnopp, defendida em 2012, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. O trabalho integra as investigações realizadas como participante do projeto de pesquisa *Produção, circulação e consumo da cultura surda brasileira*, desenvolvido por professores, acadêmicos e colaboradores da UFRGS, da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) e da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), que culminou com a realização do Festival Brasileiro de Cultura Surda, em Porto Alegre, na UFRGS, em novembro de 2011.

²⁰ O excerto é também apresentado no texto *Identidades Surdas*, de Gladis T. T. Perlin, publicado no livro *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*, organizado por Carlos Skliar (2012).

louvar os profissionais de ensino das pessoas surdas que percebem que precisam de algo além do diploma de professor para que consigam prover a aprendizagem quase integral aos alunos. (OLIVEIRA, 2005, p. 05).

Como artefatos culturais, que se constituem recurso cultural em um território de reivindicações e de negociações político-pedagógicas, ao investigar narrativas surdas que circulam em língua portuguesa no mercado editorial brasileiro (MÜLLER, 2012), percebi que, nas obras de autores surdos, são recorrentes as denúncias de escolarização fracassada em escolas comuns. Em espaços de imposição do português como língua majoritária, os autores surdos narram suas vivências de silêncio, de sofrimento e de não-comunicação nas escolas. Também reivindicam mudanças nesse sentido, de modo que o fracasso na aprendizagem é apontado como decorrente do ensino, da falta de intérprete e dos processos de exclusão escolar, como relata a autora surda Vanessa Vidal:

Esperta e inteligente nas vivências familiares, eu entendia bem as coisas do cotidiano, mas, em se tratando de conteúdos escolares, importantes para o meu letramento – e outros assuntos essenciais para o desenvolvimento de qualquer criança – tinha dificuldades. Sem dispor de uma comunicação precisa, angustiava-me a falta de uma compreensão mais completa dos fatos. [...] Mas os males causados por uma escola despreparada vão muito além da perplexidade. Ela segrega, traumatiza, ergue um muro de intolerância. [...] O que se via naquelas salas cheias de surdos e ouvintes, era uma tentativa de normalização, comum a todos que não entendiam a surdez e suas limitações. [...] O silêncio me impedia, a comunicação com os colegas era precária, a matéria dada pelos professores me chegava pela metade. [...] Muitas vezes me via obrigada a perder provas, simplesmente porque não entendia as aulas. [...] Foi duro. Sem contar aqueles alunos que me discriminavam abertamente, que não me davam a menor atenção. [...] Toda palavra que aprendia durante o dia eu anotava. À noite, em casa, perguntava para minha mãe o significado de cada uma delas, pois precisava melhorar meu vocabulário. [...] Desde então, tenho me esforçado para aprender língua portuguesa. Se um dia eu atrasei na escola, foi por não ter um intérprete prá me apoiar. (VIDAL, 2009, p. 31-48).

A literatura no campo dos Estudos Surdos (ES) indica que a compreensão leitora e expressão escrita de textos em língua portuguesa é caracterizada pelos surdos como uma tarefa árdua. Ao investigar teses e dissertações de acadêmicos surdos, as quais integram o acervo bibliográfico da biblioteca da UFRGS, Pokorski (2010) percebe, de modo recorrente, a dificuldade manifestada pelos pesquisadores no processo de escrita de seus textos, tendo em vista que a maioria deles vivenciou experiências semelhantes em escolas comuns e participou de momentos importantes na história dos surdos. Acrescenta, ainda, que os pesquisadores surdos questionam o modo único de socializar um trabalho de investigação, que se dá através da escrita em português, que ocupa um *status* de legitimidade na construção e na sistematização dos saberes acadêmicos. Em razão disso, ao se resistir à língua portuguesa,

entendida como ‘a língua do outro’ (do ouvinte, neste caso), tem emergido a possibilidade de uso da Libras em trabalhos acadêmicos, até mesmo em dissertações e teses, o que também suscita debates no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS.

Ainda visando narrativas surdas, ao investigar depoimentos de surdos universitários, Karnopp (2012) aponta que as práticas de leitura e de escrita foram minimamente realizadas nas escolas comuns, isso quando não se limitavam à leitura de textos curtos e simples, de modo que os educadores pressupunham a ‘dificuldade’ ou o ‘não gostar de ler’ dos surdos. Com base nessa crença constituída em espaços escolares, a prática da leitura compreensiva era evitada, resultando na formação de surdos universitários que sequer leram uma obra literária em sua vida escolar. E isso sem contar os livros curtos e infantilizados indicados nas visitas às bibliotecas; ou, então, as listas de livros clássicos indicados e exigidos inclusive para realização de trabalhos de leitura, sem o desenvolvimento de uma leitura partilhada (educador-educando-educando, com discussão em língua de sinais).

Ao serem questionados sobre o impacto das primeiras leituras realizadas na graduação, como, por exemplo, *A revolução dos bichos*, de George Orwell, e *O voo da gaivota*, de Emmanuelle Laborit, os depoimentos dos surdos pesquisados por Karnopp (2012) indicam satisfação diante do grande desafio e da dificuldade em buscar estratégias para ler o livro e traduzir para a língua de sinais. Eles afirmaram a necessidade de releitura de algumas partes, buscando inferir a construção de sentidos de uma história sem recorrer ao dicionário toda vez em que aparecia uma palavra nova. Também destacaram que a leitura e a partilha de ideias do livro com colegas fizeram com que reconstruíssem, coletivamente, o(s) sentido(s) do texto. Assim, de acordo com o trabalho da pesquisadora, “o conhecimento de mundo, o conhecimento linguístico e o conhecimento da organização textual foram proporcionados paralelamente, num ato que envolve texto e leitor”. (KARNOPP, 2012, p. 66-67).

Pereira e Karnopp (2003) salientam que as propostas de ensino desenvolvidas nas escolas podem estar desvinculadas do conhecimento de mundo e do conhecimento linguístico dos estudantes. Na pesquisa que realizaram há mais de dez anos, observaram que grande parte dos estudantes surdos brasileiros não consegue atribuir sentido ao que lê, dificuldade essa que parece decorrer da falta de conhecimento da língua portuguesa escrita, principalmente em relação ao vocabulário e às estruturas sintáticas. Além disso, dada a ênfase em práticas pedagógicas tradicionais, pautadas no ensino do vocabulário e de regras da gramática da língua portuguesa, a leitura e escrita dos surdos são frequentemente estigmatizadas.

Voltarei a essa discussão na *Dimensão pedagógica* desta tese. Porém, importa, desde já, sinalizar que a leitura ainda é pouco incentivada, realizada e ensinada estrategicamente,

sobretudo nas aulas de Língua Portuguesa e de Literatura. Em alguns casos, a leitura é confundida com a tradução; em outros, materiais infantis são disponibilizados aos jovens surdos, que podem pouco interessar, ainda mais quando esta leitura é realizada apenas na escola, sem se estender a narrativas mais longas, que suscitam o desejo pela seqüência da narrativa. As propostas de ensino infantilizadas compõem o contexto escolar, inclusive em escolas caracterizadas como bilíngues, como fica evidente na fala de uma professora entrevistada nesta pesquisa, que a seguir apresento.

Leitura, a gente desenvolve aqui um trabalho de leitura com eles, o momento da leitura; e a gente percebe que a maioria deles só folheia o livro e não lê. Algum que outro lê de verdade o livro, ou procura ler, pelo menos tentar ler a história [...] Alguns alunos que já leem os livros, todos, assim, todo o livro, e gostam de falar depois; [...] é porque são livros pequenininhos, dá prá ler em uma hora, histórias curtas, assim. [...] A gente leva prá sala de aula os livros, a gente tem as sacolinhas aqui na secretaria e leva nas salas de aula a sacolinha, e eles escolhem os livros. São livros, assim, mais infanto-juvenis, assim, livros, historinhas curtas, assim. (Entrevista – Professora Paula).

Ainda discutindo os usos sociais do português por surdos, vale trazer um excerto da dissertação mestrado de Janaína P. Claudio (2010), em que a pesquisadora surda reconhece seu esforço e vontade de aprender a língua portuguesa, que também depende do exercício da leitura, da escrita e da tradução. Para ela, o ensino de português na escola pode ser descrito como obrigatório e forçado, e o uso da LP por surdos caracterizado como inferior, péssimo e sem valor. Nesse sentido, embora a língua portuguesa não seja sua temática investigativa na dissertação, a autora descreve uma aprendizagem não vinculada à educação escolar, mas, sim, fortemente ligada ao seu empenho pessoal, assim como também narram outros surdos. Além disso, a autora marca sua resistência diante dos modos com que esse ensino tem sido proposto aos surdos, destacando a importância das práticas de leitura, escrita e tradução, bem como o desempenho docente, como se observa a seguir:

Em relação ao uso da escrita e da leitura na língua portuguesa, com o objetivo de produzir este texto, percebo que o começo foi a minha própria vontade de aprender a integrar as letras, palavras, frases e textos, construindo sentidos e um modo de ler, pensar, refletir e escrever. Nós, surdos, somos obrigados a saber e a conhecer a língua portuguesa: estamos obrigados ao bilinguismo. Existe muita discussão sobre a escrita e a leitura na educação de surdos; muitos professores, pais, familiares ficam preocupados quando identificam que o português do surdo se classifica como inferior ao padrão, péssimo e sem valor. Sabendo que o português é a segunda língua dos surdos, o ensino de português é forçado e depende, entre outras coisas, da prática de leitura, escrita e tradução, além do interesse e da clareza no uso de Libras dos professores ouvintes. (CLAUDIO, 2010, p. 20).

Ao potencializar a importância da leitura na aquisição da língua portuguesa por surdos, Madeira (2011), que é escritor no blog *Operário da palavra*²¹, em seu conto, intitulado *Treino*, aborda a sua experiência pessoal de aprendizagem da escrita em português, que iniciou em seu lar, principalmente a partir dos treinos organizados pela sua mãe. Ao acordar, ele via folhas escritas penduradas em objetos da casa (televisão, banheiro, porta, sofá, janela, pia...); depois de memorizar as palavras, foi se inteirando do mundo dos quadrinhos, familiarizando-se com as palavras aprendidas por intermédio dos balões. Em idade escolar, levava gibis para ler na hora do recreio. Segundo ele, o “gibi se tornara [...] referência para entender o mundo além de [...] estar inserido à sociedade e nem a primeira escola em que [...] estudava [...] ajudara o suficiente”. Portanto, as experiências bem-sucedidas de uso da língua portuguesa são também possibilitadas por situações extraescolares.

Em um relato de professora aqui entrevistada, fica evidente a preocupação docente com o letramento em língua portuguesa, de modo que, desde a infância, os surdos se apropriem da LP em contextos sociais. Para isso, ela destaca a importância da família, principalmente na tradução de textos que circulam socialmente, bem como no estímulo à leitura, tanto em espaços domésticos como em situações públicas. Isso não quer dizer que a professora esteja transferindo a sua função de ensinar a outro sujeito, mas, sim, que os adultos surdos e bilíngues também têm importante papel na formação dos jovens surdos, sobretudo possibilitando-lhes meios de acesso às informações e aos conhecimentos que circulam em outra língua; isso não significa eximir a escola de seu compromisso, mas, talvez, não lhe atribuir toda a responsabilidade pela formação dos estudantes. O próximo fragmento corrobora esse incentivo à aprendizagem da LP em contextos que transcendem o espaço escolar.

Eu sugeri, e a mãe fez, assim, ela etiquetou tudo dentro de casa, assim; ela botou nome na geladeira, no armário, [...] é uma família super presente. E, daí, eu comecei a conversar com ela [a mãe], na semana passada, eu falei assim: “Tu imagina: a tua filha pega um ônibus prá vir prá escola; então, eu acho que tu tem que mostrar qual é o nome desse ônibus desde cedo, entende?”. Eu acho que esse estímulo: “Aqui tem uma placa indicando a rua da escola. Então, qual é o nome da rua da tua escola?” Porque a gente tem alunos que não sabem, os maiores que não sabem escrever o nome da rua da casa deles. Eles não sabem o endereço residencial e muito menos o da escola. Então, eu falo da importância... [...] Com esses meus pequeninhos, eu faço esse trabalho com as famílias, e aí elas vão se conscientizando. Eu não sei, as famílias não percebem, ou não têm interesse, ou não acreditam que o filho possa aprender. Eu não sei. Eu acho que falta muito essa questão... Tem, sim, alguns alunos que as famílias, por exemplo, escutam uma notícia, e as famílias traduzem; e eles [os estudantes] me trazem a informação corretamente: “Não, ontem, tu viu isso, isso e aquilo?”. E eu: “Muito bem!”. E eu: “Como é que tu sabe?”. Daí, o aluno responde: “Não, minha mãe traduziu”. Entende? (Entrevista - Professora Alice).

²¹ Disponível em: <<http://operariodapalavra.wordpress.com/2011/09/30/treino/>>. Acesso em: 10 fev. 2014.

Embora eu esteja olhando para algumas singulares experiências de surdos, é interessante também considerar que há indicativos de que a aprendizagem de uma língua adicional (LA) está ligada a várias questões, não relacionada apenas a uma educação escolar, independentemente de sua organização. Nesse sentido, também Silveira (2013) afirma, em rede social, que sempre estudou em escola de ouvintes, inclusive frequentou a classe especial desde cedo até estar apto para estudar na turma comum. A partir de seu relato, percebe-se que a melhora na escrita em língua portuguesa se dá devido ao estímulo à leitura, ao ensino de redação na escola, ao esforço pessoal para compreender a língua adicional e ao apoio dos pais. Portanto, há que se levar em conta as singularidades surdas (inclusive os graus de surdez) e as relações estabelecidas com uma LA, como pode ser observado no excerto selecionado de seu relato:

Acrescento que a estimulação de leitura dos livros é muito importante para a alfabetização (e também estimular o número crescente de palavras no vocabulário), sempre amei de ler gibis e livros mesmo no contragosto dos meus pais por causa dos preços altos, mas, no final de contas, perceberam que tive melhorias graças a leituras obrigatórias que a escola oferece e também de lazer (gibis e livros infantis). Engraçado é que minha escrita era péssima com verbos confusos até ter grande melhora a partir de quinta série onde teve aulas de redação que me "provocaram" o grande esforço até começar a compreender e melhorar a escrita de língua portuguesa (vale também dizer com o apoio dos pais). (SILVEIRA, 2013)²².

Ao analisar experiências escolares a partir de entrevistas realizadas com sujeitos surdos, Balan (2012) percebeu outro ponto a ser considerado: as escolas comuns não têm favorecido a aprendizagem dos surdos devido às dificuldades de ordem linguística e cultural. Em sua investigação, mostra que, embora a língua de sinais seja a base para a aprendizagem, a comunicação e a interação, alguns professores assumiam aulas sem fluência na Libras e sem a atuação de intérprete. Além disso, os entrevistados surdos também relataram que, à medida que os professores iam aprendendo e usando a língua de sinais, os estudantes passavam a entender melhor os conteúdos.

Mesmo diante da reivindicação por melhorias na atuação dos professores, algumas lacunas parecem não ter sido preenchidas com o passar dos anos na educação de surdos. Em pesquisa realizada a partir de relatos surdos, Machado (2006) aponta o despreparo dos professores para atuar com estudantes surdos, principalmente devido à ausência de procedimentos metodológicos que privilegiem a experiência visual do surdo no processo de ensino e de aprendizagem. Se não bastasse isso, o pesquisador sinaliza a dificuldade de

²² Comentário feito por Guilherme Leopold Silveira em rede social (Facebook). Disponível em <https://www.facebook.com/photo.php?v=544432758976460&comment_id=3521546&offset=0&total_comments=54¬if_t=video_reply>. Texto acessado em: 10 dez. 2013.

comunicação entre professores e estudantes surdos, principalmente devido à falta de fluência em língua de sinais e de conhecimento do funcionamento das línguas em contato.

Infelizmente, mesmo em escolas caracterizadas como bilíngues, ainda hoje, ingressam profissionais não fluentes em Libras, o que é ocasionado pela carência de profissionais preparados e dispostos para o ensino na Educação Básica das redes públicas. Em redes de ensino estaduais e municipais, por exemplo, por não disporem de profissionais fluentes em Libras e qualificados por área de conhecimento, utilizam-se estratégias para designar professoras às escolas de surdos, inclusive com atuação de tradutor e intérprete de língua de sinais nas aulas. Para exemplificar, passados dois anos de docência em uma escola bilíngue, uma das professoras entrevistadas nesta investigação relata o feliz acaso de estar ensinando língua portuguesa a surdos e, simultaneamente, aprender Libras, como se observa no relato a seguir transcrito.

Bom, eu vou ter que qualificar a minha aproximação com a educação de surdos como um acidente feliz, eu penso assim. [...] E assim que eu terminei o mestrado, eu comecei a fazer concursos [...]; eu cheguei no RH e me informaram: “Ah, tem essa escola de surdos aqui... Ah, é uma escola pequena, fica bem tranquila, porque vai ter intérprete prá ti”. E eu fiquei assim, eu gostei da novidade, até porque eu sempre tive curiosidade com a Libras, eu queria aprender Libras e sempre pensava: “Ah, um dia eu vou fazer um curso”; e aconteceu isso. [...] Até hoje, não tem como fazer um concurso prá disciplina e para educação de surdos: ou é educação de surdos para currículo, ou é disciplina. Aí, arranhou-se essa solução, que eu chego, começo a dar a minha aula junto com as colegas como intérpretes, e vou, nesse contato, desenvolvendo a minha Libras. (Entrevista – Professora Mariah).

Outro problema sinalizado por surdos está vinculado às poucas exigências no processo educacional escolar, sobretudo nas instituições de educação especial para surdos, pois a benevolência e a representação do surdo como incapaz prejudicam os avanços metodológicos no ensino de português. Paternalismo e reducionismo têm sido questionados por alguns estudantes, talvez subjetivados por ‘uma linguagem da aprendizagem’, como argumenta Biesta (2013). Segundo ele, a aprendizagem compõe o discurso educacional contemporâneo, de modo que todos possam e devam aprender, inclusive durante a vida inteira. E, para aprender, como pode ser observado no próximo excerto, é relevante a exigência do professor, a fim de se evitar a acomodação do estudante:

À medida que o professor cobrava ativamente os trabalhos e tarefas dos conteúdos escolares, sua aprendizagem avançava. Contudo, quando tinham aulas com professores que apresentavam concepções paternalistas/assistencialista, [...] o rendimento da aprendizagem reduzia. Sua vontade em aprender a fazer redação também reduziu, acomodando-se da persistência em aprender a escrever, chegando a ser reprovado. (BALAN, 2012, p. 143).

Direcionando o olhar para o ensino público em escola bilíngue, no Estado do Paraná, Witkoski (2011), em sua tese de doutorado, buscou compreender os processos pelos quais os surdos, em sua maioria, são exilados do mundo dos ditos ‘normais’ e assujeitados em uma condição de ‘iletrados funcionais’, mesmo no âmbito de uma escola que se autocaracteriza como bilíngue. A partir de um estudo etnográfico, cujo universo de sujeitos de pesquisa compunha estudantes de sétima série, uma professora de Libras e três professores de Língua Portuguesa, a pesquisadora defende que a produção de surdos ‘iletrados funcionais’ deve-se: ao preconceito contra os surdos; a não formação ou formação deficitária dos professores; ao estigma de que o surdo é um deficiente sem condições efetivas de desenvolvimento semelhante aos ouvintes; e às tentativas de normalização do surdo à cultura hegemônica.

Posteriormente, em pesquisa de pós-doutoramento, Witkoski (2012) entrevista adultos surdos, de modo a investigar experiências surdas em escolas e a legitimar a opinião dos próprios surdos acerca da educação que querem. Nesse caso, mantém-se recorrente a caracterização do ensino na escola especial como fraco e ouvintista, em um espaço voltado para a correção e normalização do indivíduo. Também os surdos sofreram com a dupla jornada de estudos (em escola especial e escola comum), descrita como maçante e como subtrativa da infância; ou seja, mascarada sob o manto da inclusão, a dupla jornada constitui-se um retrocesso. Em outra crítica tecida pelos sujeitos pesquisados, eles apontam o déficit na fluência dos professores em Libras, que se caracteriza como um elemento prejudicial ao processo de aprendizagem, já que este deveria se dar em língua de sinais.

As histórias de vida investigadas indicam que os sujeitos surdos entrevistados, em geral, opõem-se à inclusão em escolas comuns: “Eu não aprendi nada na escola de inclusão, aprendi depois. [...] linguagem não tinha, era vazia, cresci sem educação, sem aprender o que é certo, o que é errado, nada, era só interrogações [...]”. (WITKOSKI, 2012, p. 22). Ao narrarem seu isolamento na escola comum, os surdos investigados pela pesquisadora afirmam que a comunicação superficial predomina nas escolas comuns, mesmo quando o surdo conta com a presença de tradutor e intérprete de língua de sinais (TILS); o indivíduo fica marginalizado, acarretando sua invisibilização; ele não encontra possibilidade de troca, de estabelecer relações socioafetivas, ficando também à margem do processo de aprendizagem.

A educação em escolas especiais, ancoradas em metodologias oralistas e bimodais, assim como os processos de inclusão dos surdos em escolas comuns resultaram em aprendizagens artificiais de língua portuguesa, desenvolvidos por meios mecânicos ou lógicas logofonocêntricas (condicionadas à oralidade). Assim, a aprendizagem de LP constituiu-se, para muitos surdos, um processo traumático e bloqueador, um “esvaziamento

de conteúdos e dos próprios sujeitos, expostos ao constrangimento público, pois acabavam rotulados como indivíduos incapazes de aprender”. (WITKOSKI, 2012, p. 48). Também os surdos entrevistados pela pesquisadora afirmaram serem vítimas do reducionismo, da flexibilização infantilizadora, da cópia de conteúdos, da benevolência em situações avaliativas e do desrespeito à diferença.

No estudo de Santos (2012), também se observa um movimento de resistência e de oposição às condições educativas a que os surdos foram submetidos: redução de conteúdos curriculares face às expectativas de baixo desenvolvimento das possibilidades dos surdos; simplificação do processo de aprendizagem, motivada pela dificuldade dos profissionais em propor desenvolvimento e aprendizagem para crianças surdas; reafirmação do estigma da condição e do sujeito surdo; supervalorização do fator orgânico para a superação do fracasso escolar, ou seja, o esforço centrado na normalização surda, principalmente em relação à proficiência em língua portuguesa; descaracterização da singularidade surda, sobretudo linguística, sendo a Libras considerada de *status* inferior ao português; desvalorização da possibilidade de desenvolvimento da língua de sinais, discriminando e desvalorizando as instituições que atendiam exclusivamente aos surdos (escolas especiais).

Acredito que os artefatos culturais que até aqui analiso são suficientes para sustentar minha afirmação sobre alguns problemas na educação de surdos em escolas comuns ou especiais, o que não significa que as propostas de ensino em escolas bilíngues de surdos sejam mais eficientes que as tradicionais. Diante do sofrimento para aprender uma língua majoritária e de outra modalidade, em tempos e espaços de negociação, são constituídas representações acerca do português. E os resquícios dessa política de subtração linguística aplicada aos surdos implementa, principalmente entre os politizados, um movimento de resistência, quando não de oposição ao uso e à aprendizagem da língua portuguesa (QUADROS, 2012), que pode ser entendido como um movimento de contraconduta, ou seja, de luta contra os procedimentos postos em prática para conduzir os sujeitos. (FOUCAULT, 2008).

Frente a isso, o modo de os surdos se relacionarem com a LP pode ser outro. Neves e Quadros (2015), por meio de entrevistas com estudantes surdos, investigam a relação deles com a língua portuguesa. Elas mostram que o aprendizado da língua portuguesa pode ser positivo, que deixou de ser visto como um empecilho para os entrevistados, de modo a ocupar espaço de prestígio, pois a língua adicional garante-lhes a interação com a comunidade ouvinte, inserção no mundo letrado e é considerada importante para seu futuro, devido à ascensão em uma sociedade cujas relações são permeadas pela escrita. Para isso, os investigados acreditam que a aprendizagem da língua portuguesa se efetiva quando a Libras

é a língua de instrução, sobretudo por meio de práticas bilíngues em escolas de surdos. Nesses casos, a metodologia utilizada é um diferencial para os estudantes surdos, aproximando-os da língua portuguesa devido ao espaço que a Libras e a LP ocupam na sala de aula. Tornar-se bilíngue, assim, favorece o aprendizado de uma língua adicional para somar, e não diminuir.

É nesse sentido que, subscrevendo Lopes e Goettert (2015), o português pode adquirir outra posição: aprendê-lo, segundo os surdos, é necessário para lhes garantir melhores condições de acesso às informações e à comunicação, possibilitando-lhes novas modalidades de participação e maior independência na cultura contemporânea. De acordo com esses pesquisadores, essa importância tem ganhado destaque principalmente nos contextos em que os surdos acessam a tecnologias de informação e comunicação (TICs), como a televisão (com a inclusão de legendas em parte da sua programação), o celular (envio e recebimento de mensagens de texto) e por meio da internet (comunicação visual através de imagens, mídias sociais, *chats*, *e-mail*, mapas digitais, GPS²³, dicionário on-line Libras-português, entre outros recursos virtuais). A ideia de aprender a LP já não se apresenta mais como uma inviabilidade ou condição de colonização ouvinte, mas, sim, como uma possibilidade que pode ampliar seus modos de se relacionar no mundo contemporâneo. “A necessidade não surge por imposição social, mas decorre, muitas vezes, das dificuldades na resolução de questões cotidianas que, mediadas pela tecnologia, reforçaram a importância e o uso da língua portuguesa na modalidade escrita como L2”. (LOPES; GOETTERT, 2015, p. 359). Também se desloca uma concepção de desenvolvimento tecnológico, *a priori* focada na ideia de normalização do sujeito com deficiência (no caso das tecnologias assistivas), para a perspectiva bilíngue e das TICs como potência comunicativa dos surdos, sobretudo por meio do uso da língua de sinais na interlocução viso-gestual (gravação e envio de vídeos e comunicação simultânea pela *webcam*, por exemplo) e de legendas em português escrito, que oportunizam o acesso ao mundo.

Diante de narrativas surdas, pesquisas e lutas, uma educação bilíngue de surdos, construída em uma perspectiva socioantropológica da surdez, ganha força, movimenta-se e se constituiu um discurso. Com base em artefatos culturais que tematizam os processos de escolarização, sendo alguns analisados nesta ramificação textual, é possível sinalizar que, diante dos fracassos dos estudantes surdos em escolas especiais e comuns, além da consequente resistência surda a esses ineficazes modos oralistas e bimodais de ensino, luta-se

²³ GPS é a sigla de *Global Positioning System*, que significa sistema de posicionamento global; trata-se de um sistema de navegação por satélite, com um aparelho móvel, que envia informações sobre a posição de algo em qualquer horário e em qualquer condição climática.

por outro modo de condução: uma educação bilíngue, que está sendo construída em escolas de surdos. O projeto de uma escola bilíngue para surdos remete aos anseios por um ensino qualificado, por um espaço de produção, circulação e consumo da cultura surda, em que a língua de sinais possibilite interação social e aprendizagem, em que os direitos dos surdos sejam garantidos no respeito à sua diferença.

Isso não quer dizer que os interesses dos surdos sejam atendidos plenamente em espaços escolares caracterizados como bilíngues. Porém, são os contextos de educação escolar bilíngue que podem viabilizar melhores condições para o ensino de LP como língua escrita adicional à Libras. Inspirada em Bauman (2014), não acredito em uma classificação binária de minhas atitudes: como otimista, por acreditar e defender a potencialidade de uma educação escolar bilíngue; muito menos como pessimista, por mostrar que o ensino de língua portuguesa em escolas de surdos pode não ser tão qualificado como se espera... Eu prefiro uma terceira postura: pessoas com esperança; do contrário, não veria sentido em pensar, problematizar e escrever; não haveria, assim, razões para a produção desta tese.

Creio que as discussões até aqui desenvolvidas justificam a relevância temática desta pesquisa, assim como o acesso aos trabalhos já desenvolvidos garante o ineditismo acadêmico desta pesquisa. Poderia conduzir esta investigação de vários modos, porém, escolhas são necessárias e as descrevo na próxima dimensão textual. Ainda na *Dimensão investigativa*, que apresento na sequência desta tese, partilho ideias acerca das principais teorizações com que converso neste estudo, que me possibilitam sustentar meus argumentos. Embora entenda alguns conceitos como invenções, inclusive neste texto, suas proposições estão construídas e circulam como verdadeiras neste tempo e lugar.

3 DIMENSÃO INVESTIGATIVA: CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS



Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e poderes que eles trazem consigo. (FOUCAULT, 2014a, p. 41).

Pesquisar depende do olhar que lanço sobre as coisas e como as produzo discursivamente. Isso não se inicia aqui, pois muitos textos atravessaram-me; discursos estão antes de mim e dão condições para a escrita dessa dimensão conceitual e para uma maneira privilegiada de analisar os dados produzidos nesta pesquisa. Se me importa refletir sobre como vem sendo produzido o ensino de língua portuguesa em uma educação escolar bilíngue de surdos, isso é instituído pelo discurso: um conjunto de enunciados mergulhados no interior da cultura. Teço uma rede de significados que são compreendidos como séries finitas “de regras de constituição de ideias, também suscetíveis de uma produtividade infinita”. (LARROSA, 2015, p. 36).

Ademais, procuro algumas amarras que me auxiliam a construir uma forma de ver as coisas e de com elas me relacionar; e essa possibilidade não é nem mais correta ou incorreta, nem melhor ou pior que outras, mas, sim, inscrita como verdadeira e inacabada no discurso que aqui prolifero. Apoiada em formações discursivas dos Estudos Surdos e dos Estudos Culturais em Educação, lugar de onde me posiciono, opero conceitual e metodologicamente com teorizações sobre o discurso; busco sistematizar entendimentos conceituais, sem, com isso, inscrevê-los como acabados. Em redes discursivas, conceitos são socialmente produzidos, por meio de relações de poder-saber, que dão condições para a proliferação de enunciados que instituem as invenções do presente.

Segundo Foucault (2014b), poder e saber estão diretamente implicados; o poder produz o saber; não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua, ao mesmo tempo, relações de poder. Não é a atividade do sujeito de conhecimento que produziria um saber, útil ou arredo ao poder, mas o poder-saber, os processos e as lutas que o atravessam e que o constituem, que determinam as formas e os campos possíveis do conhecimento. Trata-se de uma engrenagem pela qual as relações de poder dão lugar a um saber possível, e o saber reconduz e reforça os efeitos de poder.

As articulações teórico-metodológicas discutidas nessa dimensão investigativa não apenas situam o lugar de onde olho para o objeto de pesquisa, como, de certo modo, me ajudam a pensar sobre o problema e os objetivos propostos neste trabalho, assim como

subsidiar minhas análises em dimensões posteriores. Possivelmente, outras escolhas poderiam ser feitas, produzindo outros resultados a partir do mesmo material empírico. Nas ramificações a seguir, discuto os territórios de onde escrevo, as ferramentas teóricas que me auxiliam na análise de dados e os caminhos metodológicos trilhados.

3.1 Estudos Culturais e Estudos Surdos: territórios investigativos

Na construção de meu modo de pesquisar, movimento-me de várias maneiras; tento afastar-me daquilo que é rígido, das essências, das convicções, da tarefa de prescrever e de todos os conceitos e pensamentos que não me ajudam a construir imagens de pensamentos potentes para interrogar e descrever-analisar o meu objeto. Aproximo-me daqueles pensamentos que me movem, colocam em xeque algumas verdades e me auxiliam a encontrar caminhos para responder às minhas interrogações. Movimento-me para impedir a paralisia das informações produzidas, tentando multiplicar sentidos.

Sou também irremediavelmente parte daquilo que analiso, que se processa na e pela linguagem. Dialogando com teorizações de Michel Foucault (2005), a linguagem não faz a mediação entre o que vemos e o nosso pensamento, ela não reflete um objeto independente no mundo; a linguagem constitui o próprio pensamento e, assim, precede o que pensamos ver no mundo. Por ser repositório-chave de valores, de sistemas e de códigos de significado, descrevo a linguagem como central na produção de significados, permitindo que seja possível compreender o mundo, construir e partilhar entendimentos. Ao assumir uma posição privilegiada na produção e circulação de significados, a linguagem constitui os fatos, e não apenas os relata, dando sentido às nossas ações e permitindo a produção cultural.

A partir da virada linguística/cultural, foi possível pensar que as pessoas interpretam o mundo de forma semelhante, tornando-se membros de uma cultura. “Porque a cultura está imbricada indissolúvelmente com relações de poder, derivam dessas relações de poder a significação do que é relevante culturalmente para cada grupo”. (VEIGA-NETO, 2000, p. 40). Assim, a cultura determina uma forma de ver, de explicar e de compreender o mundo; ou seja, depende de que seus participantes interpretem de forma significativa o que esteja ocorrendo ao seu redor e entendam o mundo de forma semelhante. (HALL, 1997a).

Cultura não mais entendida como o que de ‘melhor foi pensado e dito’, não mais o que seria representativo como ápice de uma civilização, como busca de perfeição; não mais a restrição à esfera da arte, da estética e dos valores morais/criativos (antiga concepção elitista). Cultura, sim, como expressão das formas pelas quais as sociedades dão sentido e organizam suas experiências comuns; cultura como o material de nossas vidas cotidianas, como a base de nossas compreensões mais corriqueiras. A cultura passa a

ser vista tanto como uma forma de vida (ideias, atitudes, linguagens, práticas, instituições e relações de poder), quanto toda uma gama de produções, de artefatos culturais (textos, mercadorias, etc.). (COSTA, 2005, p. 109).

Trabalhando como uma linguagem, a cultura media, penetra e constitui a vida social contemporânea; está presente nos textos que nos interpelam, na produção e no intercâmbio de significados entre os membros de uma sociedade ou grupo; segundo Barker e Galasinski (2001)²⁴, a cultura abarca uma variedade de modos de ver a conduta humana e pode ser usada para uma gama de propósitos. “Trata-se de uma rede de práticas e de representações implantadas (textos, imagens, conversas, códigos de comportamento e as estruturas narrativas que os organizam), que influencia cada aspecto da vida social”. (FROW; MORRIS, 2006, p. 316).

Cultura é entendida como o conjunto dos processos com e por meio dos quais se produz um certo consenso acerca do mundo em que se vive. É o partilhamento desse consenso que permite aos diferentes indivíduos se reconhecerem como membros de determinados grupos e não de outros. Cultura não se reduz, pois, ao conjunto de significados compartilhados, mas envolve, também, os sistemas de significação que os seres humanos (diferencialmente situados em redes de poder) utilizam para definir o que significam as coisas e para codificar, organizar e regular sua conduta uns em relação aos outros [...], o que supõe, também, entender a cultura como um processo arbitrário, uma vez que cada grupo pode viver de forma diferente ou atribuir um significado diferente a um mesmo fenômeno ou objeto. (MEYER, 2012, p. 52).

Na relação entre linguagem, significado e poder, entender a cultura é explorar como o significado é produzido simbolicamente através das práticas de significação. A cultura, assim, pode ser considerada como um campo contestado de significações, onde, através das representações e relações de poder, está em jogo a definição das identidades dos diferentes grupos. Isso porque é na esfera cultural que se dá a “luta pela significação social, na qual os grupos subordinados procuram fazer frente à imposição de significados que sustentam os interesses dos grupos mais poderosos”. (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 38). A cultura, nessa perspectiva, tem sido discutida no campo dos Estudos Culturais (EC), que, em um movimento das margens para o centro, operam na tentativa de tensionar as distinções arbitrárias de cultura, ou seja, não existe uma cultura única, muito menos uma ‘alta’ ou ‘baixa’ cultura. (HALL, 1997a).

Sem o propósito de aqui engendrar uma definição, importa descrever como entendo os Estudos Culturais: não como um conjunto articulado de ideias e de pensamentos, mas

²⁴ Tradução minha.

como um conjunto de formações instáveis e descentradas, de abordagens, de problematizações e de reflexões situadas na confluência de vários campos já estabelecidos; na busca por inspiração de diferentes teorizações, os EC rompem com certas lógicas cristalizadas e hibridizam concepções consagradas. Dessa forma, os Estudos Culturais percorrem disciplinas, metodologias e variados caminhos investigativos para dar conta das preocupações, motivações e interesses teóricos e políticos, que não são capturados pelas cartografias consagradas que têm ordenado a produção do pensamento humano.

Como um campo que reúne uma gama bastante dispersa de posições teóricas e políticas, os Estudos Culturais partilham um compromisso de “examinar práticas culturais do ponto de vista de seu envolvimento com, e no interior de, relações de poder”. (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 1995, p. 11). Portanto, o projeto dos EC está marcado pelo discurso de envolvimento social. Segundo Sardar e Van Loon, citados por Costa (2005), cabe destacar cinco pontos distintivos dos Estudos Culturais, que são:

O primeiro é que seu objetivo é mostrar as relações entre poder e práticas culturais; expor como o poder atua para modelar estas práticas. O segundo é que desenvolve os estudos da cultura de forma a tentar captar e compreender toda a sua complexidade no interior dos contextos sociais e políticos. O terceiro é que neles a cultura sempre tem uma dupla função: ela é, ao mesmo tempo, o objeto de estudo e o local da ação e da crítica política. O quarto é que os EC tentam expor e reconciliar a divisão do conhecimento entre quem conhece e o que é conhecido. E o quinto, finalmente, refere-se ao compromisso dos EC com uma avaliação moral da sociedade moderna e com uma linha radical de ação política. (SARDAR; VAN LOON apud COSTA, 2005, p. 109).

Na articulação entre os Estudos Culturais e a Educação, passou-se a lidar com uma “gama ampliada de instituições, de práticas e de artefatos em operação nas sociedades contemporâneas. E [...] nos efeitos produtivos/formadores/construtivos que [eles] têm sobre as sociedades e os sujeitos que nelas vivem”. (WORTMANN, 2012, p. 116). Ao afirmar que essa aproximação tem efeito produtivo ao abalar as certezas relativas ao que vinha sendo definido e aceito como importante em educação, permite também a utilização de outras questões e metodologias, as quais têm promovido a revisão dos temas e das direções mais frequentemente focalizadas nas investigações e pesquisas. Além disso, as lentes dos EC possibilitam entender a educação e os sujeitos que ela envolve de forma diferente: mais ampla, mais complexa e plurifacetada. Pode-se dizer que os Estudos Culturais em Educação constituem uma “ressignificação e/ou uma forma de abordagem do campo pedagógico em que questões como cultura, identidade, discurso e política da representação passam a ocupar, de forma articulada, o primeiro plano da cena pedagógica”. (COSTA, 2005, p. 112).

Para pensar os Estudos Culturais e a Educação no período contemporâneo, é útil começar observando como tais estudos foram desenvolvidos durante determinado período histórico. Segundo Thompson (2005), primeiramente, o surgimento dos Estudos Culturais, como uma atividade interdisciplinar, mostrou-se relacionado ao crescimento do seu objeto de atenção: o *boom* no âmbito da cultura popular e o seu significado na vida das sociedades ocidentais, a partir dos anos 1960. Um segundo ponto que merece ser registrado, conforme o pesquisador, é que as formas particulares adotadas pelos Estudos Culturais em diversas áreas do mundo também têm sido afetadas por preocupações e circunstâncias locais, sendo que diferentes ênfases são encontradas no Reino Unido, nos Estados Unidos e na América Latina. Embora os Estudos Culturais britânicos tenham tido seu ímpeto inicial conferido por professores de literatura, como Raymon Williams e Richard Hoggart, os EC tornaram-se uma florescente área de pesquisa quando jovens estudantes de pós-graduação, influenciados pela sociologia, começaram a estudar subculturas jovens nos anos 1960 e 1970, principalmente no *Birmingham Centre for Contemporary Cultural Studies* (em português, Centro de Estudos Culturais Contemporâneos de Birmingham), fundado por Hoggart, em 1964. Sob liderança de Stuart Hall, que sucedeu Hoggart como diretor em 1968, a questão das culturas jovens rapidamente obteve lugar significativo nos Estudos Culturais.

Além do estudo das culturas jovens, a ampliação da perspectiva culturalista possibilitou mais atenção a grupos como mulheres e minorias étnicas (negligenciados em estudos anteriores). Assim, nos Estudos Culturais em Educação, são discutidas temáticas relacionadas a gênero e sexualidade; nacionalidade; pós-colonialismo; raça e etnia; cultura popular, local e global; ciência e tecnologia; política pedagógica; discurso e textualidade; grupos minoritários, entre outras. Aos EC também estão articulados os Estudos Surdos (ES), porque problematizam justamente as representações hegemônicas, dominantes e ouvintistas sobre a surdez e a identidade surda, entendendo os sujeitos surdos como políticos e culturais, cujas comunidades sofrem apagamento em decorrência da dominação e da homogeneização da cultura ouvinte.

No campo dos Estudos Surdos é característico o engajamento junto aos movimentos sociais surdos, trazendo para a agenda das pesquisas temas como as relações de poder-saber, os discursos e as representações sociais, bem como a constituição dos sujeitos surdos. Os ES no Brasil iniciaram sua trajetória de investigações e de proposições no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Inspirados nas discussões que ali se realizavam no campo dos Estudos Culturais em Educação, pesquisadores apresentaram outras formas de analisar a educação de surdos, invertendo uma visão patológica para uma perspectiva cultural da diferença. Assim, os ES podem ser compreendidos como um programa de

pesquisa em educação, em que as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e a cultura surda são focalizados e entendidos a partir do reconhecimento político da diferença surda.

Concordando com Skliar (2012), um dos pesquisadores pioneiros nos Estudos Surdos, esse campo gera quatro níveis de reflexão: 1º) sobre os mecanismos de poder-saber exercidos pela ideologia dominante na educação de surdos, desde suas origens até os dias atuais; 2º) acerca da natureza política do fracasso educacional na pedagogia para surdos, visando uma redefinição do problema; 3º) sobre a possível desconstrução das metanarrativas e dos contrastes binários tradicionais na educação dos surdos e; 4º) acerca das potencialidades educacionais dos surdos que possam gerar a ideia de um consenso pedagógico. Como formação discursiva, os ES podem ser pensados como território de investigação educacional e de proposições políticas que, através de um conjunto de concepções linguísticas, culturais, comunitárias e de identidades, possibilitam produzir discursos sobre a surdez e a educação de surdos.

A análise dos documentos das escolas investigadas, como aprofundo na próxima dimensão desta tese, possibilita observar enunciados produzidos na articulação ao campo dos Estudos Surdos. Em outras palavras, há uma ‘vontade de verdade’, que liga os sujeitos por meio da apropriação social de discursos dos Estudos Culturais e principalmente dos ES, de modo que as instituições escolares caracterizadas como bilíngues apoiam-se, predominantemente, no que é legitimado por estudos acadêmicos e pelos movimentos surdos. Não se trata de posicionar a surdez como território de representações binárias (na oposição à Educação Especial), ou de trocar o velho pelo novo, mas, sim, como um território irregular por onde transitam discursos assimétricos. (SKLIAR, 1999a).

Ao me movimentar na direção do afastamento de alguns campos de saber – como, por exemplo a Psicologia, a Medicina e a Educação Especial –, para me aproximar dos Estudos Surdos e dos Estudos Culturais em Educação, através de concepções sociais e antropológicas, é possível problematizar modelos clínico-terapêuticos, compreendendo a surdez como diferença política, como experiência visual, caracterizada por múltiplas identidades e localizada no discurso da deficiência. (SKLIAR, 1999a). Em um campo de lutas e de negociações culturais, a invenção da cultura surda, como um modo de vida, resiste como estratégia política contra a dominação ouvinte, como espaço de contestação e de constituição de singulares identidades e de comunidades que determinam a vida dos sujeitos surdos.

As lutas contra as formas de dominação ouvinte marcaram os movimentos surdos nos últimos anos. Conversando com Foucault (1995), existem três tipos de lutas: contra as formas de dominação (étnica, social e religiosa); contra as formas de exploração que separam

os indivíduos daquilo que eles produzem; ou contra aquilo que liga o indivíduo a si mesmo e o submete, deste modo, aos outros (lutas contra a sujeição, contra as formas de subjetivação e submissão). Embora, atualmente, a luta contra as formas de sujeição – contra a submissão da subjetividade – estejam se tornando cada vez mais importantes, as lutas contra as formas de dominação e exploração não desapareceram.

Nesse movimento, a invenção das comunidades surdas constitui-se estratégia de luta contra a dominação. Uma comunidade surda pode ser caracterizada como um grupo de pessoas (surdas ou não), que socializam objetivos comuns dos seus membros e que, por diversos meios, trabalham no sentido de alcançarem esses propósitos. (PADDEN; HUMPHRIES, 1988). Nesse caso, não se trata de uma geografia que possibilite aos surdos nascerem e viverem em um mesmo espaço, mas elos subjetivos marcam e fortalecem as identidades, de modo que lutas históricas tenham seguimento. Participar de uma comunidade que partilha de uma forma comum de comunicação, de uma língua específica e de um conjunto de sentimentos que liga os indivíduos é condição para podermos argumentar sobre a diferença surda. (LOPES, 2011).

Nessa perspectiva, a comunidade, como um espaço de luta política, pode apagar as diferenças em nome de uma luta maior, ou seja, o reconhecimento de uma única identidade surda. Assim, a segurança prometida da comunidade pode ser também entendida como a privação da liberdade, do direito de sermos nós mesmos. (BAUMAN, 2003). É possível afirmar, também, que comunidade é um conceito criado no particular e alimentado no coletivo; é uma invenção necessária, para que a luta continue e a identidade surda se expresse politicamente com mais vigor. Enfatizar a ideia de invenção da comunidade surda possibilita argumentar a diferença surda, mas nela também se definem posições de sujeito, marcando quem é autorizado a representar o surdo, sua língua e a sua cultura.

Kelman (2012), ao analisar comunidades surdas, destaca as diferenças existentes entre os microgrupos de surdos. A pesquisadora argumenta acerca da existência de surdos com consciência política de sua identidade, surdos que não têm identificação com surdos nem com ouvintes, surdos de classes populares, oralizados, implantados, meninos de rua, sem aquisição nenhuma de língua de sinais e outros. Concordando com a autora, entendo que a surdez é uma faceta ou uma posição desse sujeito surdo, pois ele também se constitui parte de outros grupos em função dos processos de subjetivação, que, por exemplo, podem compreender opções religiosas, sexuais e educacionais. Visto que comunidades surdas organizam-se em torno de escolas, uma educação escolar implica olhar para as singularidades dos sujeitos surdos.

Desse modo, mesmo diante de um processo de afirmação cultural, a cultura surda não se constitui como homogeneizada, cristalizada, de pureza essencial, pois cada sujeito surdo constrói sua identidade e representa a si mesmo a partir de suas experiências. A alegação de uma identidade ou de uma perspectiva unificadora surda reside em uma simplificação, em um essencialismo, que poderia negar experiências de raça, gênero, etnicidade, educação, classe econômica, nacionalidade, orientação sexual, condição física e outras diferenças. (WRIGLEY, 1996). Frente às interpelações e os chamados pela cultura surda, é um risco suprimir a multiplicidade para substituí-la por uma perspectiva única: a da imaginável pureza linguística e cultural, que estaria na contramão da luta pela diferença cultural. Nessa perspectiva, convém pensar sobre a pluralidade da ‘cultura surda’, percebendo como se desloca, se fragiliza e se hibridiza no contato com outras culturas.

Nessa esteira de pensamento, o ‘ser surdo’ é entendido como “um sujeito possuidor de uma língua, de uma cultura e de identidades múltiplas, um sujeito social e politicamente construído, diferente”. (MORAIS; LUNARDI-LAZZARIN, 2009, p. 25). Falar de surdo é também pensá-lo como sujeito plural, multifacetado, cuja experiência de ser, de estar no mundo, que é coletiva no encontro com outros surdos, é sentida de maneiras singulares; trata-se de uma experiência que nos surdos deixa sinais que formam a sua condição surda de viver. Os surdos, “entendidos como povo ou grupo que se nomeia como tal, estão inscritos na ordem do acontecimento cultural, ou seja, na ordem da luta permanente do tornar-se, do vir a ser, frente a outro(s) grupo(s)”. (LOPES; VEIGA-NETO, 2010, p. 127-128).

Portanto, é possível entender a surdez “como um território de lutas, um espaço de conflitos de identidades, onde os elementos culturais circulam pelas fissuras e rachaduras dessa comunidade, conformando um labirinto de significados”. (KLEIN; LUNARDI, 2006, p. 15). Nesse sentido, a negociação sobre a surdez, o ‘ser surdo’ e sua cultura dá-se no interior das relações de poder e de resistência, inclusive na vivência com outros surdos, ou seja, um movimento permanente de suspeita sobre si e sobre as relações que os próprios surdos vivenciam, um movimento de abertura feito dentro da própria invenção ‘ser surdo’, que rompe com fronteiras discursivas, espaciais e temporais. (LOPES, 2011).

Aproximam-se os entendimentos sobre ‘ser surdo’ e ‘cultura surda’, produzidos no campo dos Estudos Surdos, articulados aos Estudos Culturais em Educação. E essa aproximação pode também ser observada na linha de pesquisa Estudos Culturais em Educação da UFRGS²⁵, a qual me vinculo academicamente, em que se entende a educação como um processo cultural de significação definido por relações de poder, concentrando-se

²⁵ Informações disponíveis no site do PPGedu – UFRGS: <<http://www.ufrgs.br/ppgedu/linhas.html>>. Acesso em: 10 jan. 2014.

na análise e na problematização a) dos mecanismos, estratégias e políticas de constituição de sujeitos e de identidades; b) de regimes e esquemas de representação de diferentes grupos; c) da dinâmica de funcionamento de artefatos culturais conectados com a educação; d) das conexões entre a educação e as diferentes racionalidades políticas contemporâneas. E é nesse território que se investe em investigações sobre a educação de surdos, inclusive para, desse lugar, olhar para o objeto desta pesquisa: o ensino de língua portuguesa em uma educação escolar bilíngue.

Outra articulação importante é a compreensão dos Estudos Culturais como uma formação discursiva (no sentido foucaultiano do termo), abarcando discursos múltiplos e histórias distintas. Os EC compreendem, assim, um conjunto de formações com suas diferentes conjunturas e momentos no passado, além de que buscam exercer uma atitude que, senão explícita contra as condições do presente, desconfia delas, visando fazer diferença no mundo. Eles não buscam inscrever-se em uma metanarrativa englobante de conhecimentos acabados e produzidos dentro das instituições, mas lidam com as teorizações como um conjunto de conhecimentos contestados, localizados e conjunturais, que se entrelaçam com e no interior das relações de poder.

Ao salientar o papel do poder no centro das significações e das identidades culturais, teorizações foucaultianas são utilizadas no campo dos EC. Foucault (1995) compreende o poder não como alguma força que emane de um centro – o Estado, por exemplo –, não como algo que se possua e que tenha uma natureza e uma essência próprias, algo unitário e localizável, mas como uma ação sobre outras ações, todas elas pulverizadas, distribuídas, capilarizadas, manifestações de uma vontade de potência, cujo objetivo é estruturar o campo das ações alheias. Assim, para o filósofo, o poder não é entendido como uma ação direta e imediata sobre os outros, mas sobre as ações dos outros, em que a liberdade aparece como condição de existência do poder.

Wortmann (2002) aponta a importância de se atentar para o modo como o discurso constrói, de forma sistemática, versões do mundo social e natural e para o modo como ele posiciona os indivíduos nas relações de poder. Por outro lado, isso implica também complexificar a noção de representação, pois, concordando com Hall (1997c)²⁶, determinado discurso liga-se ao poder, regula condutas, forma ou constrói representações, identidades e subjetividades, definindo posições de sujeitos e os trazendo, dessa forma, de volta ao campo da representação. Tendo em vista que se constitui ferramenta teórico-metodológica desta pesquisa, na direção que tomo na próxima ramificação textual, aprofundo a discussão sobre o discurso.

²⁶ Tradução minha.

Afinal, quem são os enunciadores dos discursos em foco? A quem eles se dirigem? Que conjunto de enunciados compõem alguns discursos? Quem fala, o que e para quem? Como os sujeitos são interpelados? Os textos de que me ocupo são dotados de discursos circulantes e de representações, em que o significado é negociado e fixado, e as hierarquias são estabelecidas. “Se nos EC a cultura é uma arena, um campo de luta em que o significado é fixado e negociado, as escolas, sua maquinaria, seus currículos e práticas são parte desse complexo”. (COSTA, 2005, p. 117). Portanto, importa investigar!

Enfim, nesta ramificação textual, descrevi algumas articulações que me possibilitam, estrategicamente, pensar no processo educativo, mais especificamente na temática aqui proposta. Sem ambição de totalizar ou de validar uma possível pureza discursiva, essas articulações não envolvem relações simples e imediatas; implicam desdobramento da complexidade, permitem descentralizações e a produção de versões rizomáticas de infinita dispersão, alcançadas no exercício da ampliação das conexões. Como já afirmado anteriormente, prossigo aprofundando a discussão sobre o discurso, entendendo que sua análise constitui ferramenta teórico-metodológica desta investigação, na articulação ao campo dos Estudos Surdos e dos Estudos Culturais em Educação.

3.2 Discurso e sua análise: articulação teórico-metodológica

Nesta tese, por meio de articulações a teorizações foucaultianas, o discurso é posicionado como uma ferramenta teórica-metodológica de pesquisa; para isso, sua compreensão está articulada aos conceitos de enunciado e de prática discursiva, de modo que seja possível analisar como vem sendo produzido o ensino de língua portuguesa na educação escolar bilíngue de surdos. O empenho em desenvolver uma análise discursiva requer compreender o “enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa de estabelecer suas correlações com os outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação exclui”. (FOUCAULT, 2005, p. 31).

Um enunciado não está solto no ar, mas ligado a outros enunciados, numa série discursiva que institui um regime de verdade, fora do qual nada tem sentido. Como função de existência, o enunciado encontra-se na transversalidade de frases, proposições ou atos de linguagem. Além disso, um significado não preexiste à sua enunciação; só existe a partir do momento em que foi enunciado e passa a fazer parte de um ou mais discursos. Um enunciado tem primazia sobre a imagem no entendimento do mundo; e são os elementos visíveis

(formações não-discursivas) e os elementos enunciáveis (formações discursivas) que farão do mundo isso que parece ser para nós.

[...] um enunciado é sempre um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente. Trata-se de um acontecimento estranho, por certo: inicialmente porque está ligado, de um lado, a um gesto de escrita ou à articulação de uma palavra, mas, por outro lado, abre para si mesmo uma existência remanescente no campo de uma memória, ou na materialidade dos manuscritos, dos livros e de qualquer forma de registro; em seguida, porque é único como todo acontecimento, mas está aberto à repetição, à transformação, à reativação; finalmente, porque está ligado não apenas a situações que o provocam, e a consequências por ele ocasionadas, mas, ao mesmo tempo, e segundo uma modalidade inteiramente diferente, a enunciados que o precedem e o seguem. (FOUCAULT, 2005, p. 32).

As relações entre enunciados, grupos de enunciados e acontecimentos de diferentes ordens (política, econômica, social...) fazem aparecer o espaço em que se desenvolvem os acontecimentos discursivos. Nesses jogos de relações, é possível analisar a coexistência, a sucessão, o funcionamento mútuo, a determinação recíproca e as transformações dos fatos enunciativos. Os enunciados posicionam os sujeitos: aqueles que os produzem e aqueles para quem os enunciados são dirigidos; Assim, descrever uma formulação como enunciado não consiste em analisar a relação entre o autor e o que ele diz (ou quis dizer, ou disse sem querer), mas em determinar que posição pode e deve ser ocupada por qualquer indivíduo para que ele seja sujeito dela. Portanto, um sujeito social, que produz um enunciado, não pode ser entendido como uma entidade que existe fora e independentemente do discurso.

Fischer (2001), ao discutir análise foucaultiana de discurso em educação, afirma que a função enunciativa caracteriza-se por quatro elementos básicos: uma referência a algo que identificamos; o fato de ter um sujeito que assume uma posição; um campo associado, já que o enunciado está em associação e correlação com outros enunciados do mesmo discurso; e a materialidade do enunciado, uma forma concreta em que aparece efetivamente dito, escrito gravado, passível de repetição ou ativação. Ainda conforme a pesquisadora, descrever um enunciado é dar conta dessas especificidades, apreendendo-o como acontecimento, como algo que irrompe em um certo tempo e lugar; é situar um emaranhado de enunciados em uma organização, o que está relacionado ao fato de pertencerem a uma certa formação discursiva.

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma *formação discursiva* [...] Chamaremos de *regras de formação* as condições a que estão submetidos os elementos dessa repartição (objetos, modalidade de enunciação, conceitos, escolhas temáticas). As regras de formação são

condições de existência (mas também de coexistência, de manutenção de modificação e de desaparecimento) em uma dada repartição discursiva. (FOUCAULT, 2005, p. 43, grifos do autor).

Uma formação discursiva consiste de regras de formação para o conjunto particular de enunciados que pertencem a ela e, mais especificamente, de regras para a formação de objetos de conhecimento (alvos de investigação), modalidades enunciativas, posições de sujeito, conceitos e estratégias. Essas regras são constituídas por combinações de elementos discursivos e não-discursivos anteriores, e o processo de articulação desses elementos faz do discurso uma prática social, portanto, discursiva. (FAIRCLOUGH, 2001). Além disso, como as formações discursivas estão relacionadas a campos de saber, falar de um discurso clínico, pedagógico ou econômico, por exemplo, implica afirmar que cada um deles compreende um conjunto de enunciados, não fechados em si mesmos, mas apoiados em um sistema de formação discursiva (medicina, pedagogia, economia, respectivamente).

O(s) discurso(s) não se caracteriza(m) apenas por conjuntos de signos ou combinações de palavras que representam as coisas do mundo, mas aquilo pelo que se luta, como

[...] práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos: mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar as coisas. É esse 'mais' que é preciso fazer aparecer e descrever. (FOUCAULT, 2005, p. 55).

[...] um conjunto de enunciados que se apoia em um mesmo sistema de formação; é assim que poderei falar do discurso clínico, do discurso econômico, do discurso da história natural, do discurso psiquiátrico. (FOUCAULT, 2005, p. 122).

[...] constituído de um número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência. (FOUCAULT, 2005, p. 132-133).

[...] um bem – finito, limitado, desejável, útil – que tem suas regras de aparecimento e também suas condições de apropriação e de utilização; um bem que coloca, por conseguinte, desde sua existência (e não simplesmente em suas 'aplicações práticas'), a questão do poder; um bem que é, por natureza, o objeto de uma luta, e de uma luta política. (FOUCAULT, 2005, p. 136-137).

O discurso não consiste em uma declaração, texto, ação ou fonte, mas aparece ao longo de uma cadeia de textos, e como uma forma de conduta em um conjunto de locais institucionais da sociedade (HALL, 1997c)²⁷; produzido em relações de poder, como prática social, o discurso constitui a realidade. Desse modo, compreendidos aqui como práticas organizadoras das relações entre indivíduos, instituições e organizações sociais mais amplas, os discursos estabelecem hierarquias, distinções, articulam o visível e o dizível, assumem

²⁷ Tradução minha.

centralidade na produção de práticas sociais e de subjetividades. (SOMMER, 2007). As ‘coisas ditas’ estão amarradas às dinâmicas de poder e de saber de um tempo, inscritas no interior de algumas formações discursivas e de acordo com regimes de verdade, que permitem aos sujeitos nelas se reconhecerem.

Os discursos podem ser entendidos como histórias que, encadeadas e enredadas entre si, se completam, se justificam e se impõem a nós como regimes de verdade. Um regime de verdade é constituído por séries discursivas, famílias cujos enunciados (verdadeiros ou não verdadeiros) estabelecem o pensável como um campo de possibilidades fora do qual nada faz sentido – pelo menos até que aí se estabeleça um outro regime de verdade. Cada um de nós ocupa sempre uma posição numa rede discursiva de modo a ser constantemente ‘bombardeado’, interpelado, por séries discursivas cujos enunciados encadeiam-se a muitos e muitos enunciados. Esse emaranhado de séries discursivas institui um conjunto de significados mais ou menos estáveis que, ao longo de um período de tempo, funcionará como um amplo domínio simbólico no *qual e através do qual* daremos sentido às nossas vidas. (VEIGA-NETO, 2000, p. 56-57).

Desse modo, “exercer uma prática discursiva significa falar segundo determinadas regras, e expor as relações que se dão dentro de um discurso”. (FISCHER, 2001, p. 204). Prática discursiva vincula-se a “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa”. (FOUCAULT, 2005, p. 133). Portanto, uma prática discursiva não pode ser confundida com a operação expressiva pela qual um indivíduo formula uma ideia, um desejo, uma imagem; nem com a atividade racional que pode ser acionada em um sistema de inferência; nem com a competência de um sujeito falante, quando constrói frases gramaticais. (FOUCAULT, 2005).

Na articulação que faço às teorizações foucaultianas, aqui especialmente em se tratando do discurso e de sua análise como ferramenta de pesquisa, entendo que descrever enunciados e suas relações implica operar sobre a superfície dos textos, sem buscar um significado supostamente subjacente à sua materialidade. Além disso, importa explorar os materiais na medida em que são uma produção histórica e política, escapando da fácil interpretação do que estaria ‘por trás’ dos documentos; é preciso ficar no nível da existência das palavras, das coisas ditas, trabalhando arduamente com o próprio discurso, deixando-o aparecer na complexidade que lhe é peculiar. Para isso, importa tentar compreender como um texto vem a ser o que é, na descrição de regimes de saber em alguns domínios discursivos e segundo um corte histórico relativamente breve.

Encaminho-me, portanto, para o mapeamento de ‘ditos’ sobre o ensino de LP em uma educação escolar bilíngue, em diferentes cenas enunciativas, buscando situá-los em campos discursivos, extrair enunciados e colocá-los em relação a outros (do mesmo campo ou de outros). Ao operar sobre eles, é possível construir unidades arquitetônicas; ou melhor, produzir monumentos, buscando entender o porquê de alguns enunciados, em determinadas situações, em um tempo e lugar, não sendo eles, portanto, diferentes. Ao compreender o discurso como um conjunto de enunciados dispersos, cabe-me, enquanto pesquisadora, mostrar como eles aparecem e se distribuem no interior de um conjunto, lembrando que esta unidade não se dá por um objeto único de análise, muito menos que um objeto será totalmente analisado.

Ainda nessa perspectiva, é importante considerar que Foucault (2014a), ao discutir os variados procedimentos que controlam, selecionam, organizam e redistribuem o que pode e o que não pode ser dito, chama atenção para os discursos – e seus silêncios –, “cuja variação é função de múltiplos elementos, tais como ‘quem fala’ e ‘quem escuta’, sua posição na trama discursiva, suas relações dentro de uma instituição e as relações entre diferentes instituições, além da disposição dos próprios enunciados”. (VEIGA-NETO, 2007, p. 10). Nessa direção, Foucault (2014a) faz pensar sobre um sistema de ensino, provocando-me a entendê-lo como uma ritualização da palavra, uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos; uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e saberes.

Em se tratando de um discurso pedagógico, a existência de um sujeito (educador, neste caso) não está ligada a individualidades autônomas que livremente fundam sua prática. Concordando com Veiga-Neto (2007), citando Díaz (1994), o sujeito pedagógico está constituído, é formado e regulado no discurso pedagógico, pela ordem, pelas posições e diferenças que esse discurso estabelece; é uma função do discurso no interior da escola. Se, como afirmo no início desta dimensão textual, “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e poderes que estes trazem consigo” (FOUCAULT, 2014a, p. 15), a escola – como um lugar onde e de onde vários sujeitos falam, como veículo de divulgação e de circulação de verdades, na luta pela imposição de sentidos – também se impõe como criadora de um discurso próprio.

Ao direcionar lentes para uma educação escolar bilíngue como possibilidade para um ensino profícuo de língua portuguesa a surdos, entendo que os discursos estão distribuídos pelo tecido social, marcam o pensamento de uma época e de um lugar, constituindo verdades. Meu desafio encaminha-se, portanto, no sentido de “levantar um conjunto de enunciados efetivos, em sua singularidade de acontecimentos raros, dispersos e dispersivos e indagar: afinal, por que essa singularidade acontece ali, naquele lugar, e não em outras condições?”.

(FISCHER, 2001, p. 221). Antes disso, importa descrever alguns caminhos de pesquisa escolhidos e trilhados, movimentos esses que prossigo descrevendo na próxima ramificação textual.

3.3 Rotas de pesquisa: movimentos escolhidos

Escolher um modo de conduzir esta pesquisa refere-se a um ‘como fazer’; a uma maneira de perguntar, de construir um problema de pesquisa articulado a um conjunto investigativo de procedimentos de produção de dados e de estratégias para sua descrição e análise. Reconheço o caráter pedagógico da metodologia, pois ocupo-me do já conhecido, estabeleço relações, suspendo significados, problematizo saberes produzidos e posso produzir outras versões de verdade. Assim, a linguagem merece atenção: “tanto a linguagem dos nossos objetos, a linguagem que escolhemos para descrever/analisar, como a nossa própria linguagem que vamos usar/inventar para falar, escrever e dizer sobre o nosso objeto de pesquisa”. (PARAÍSO, 2012, p. 29).

Ao construir uma metodologia de pesquisa, inspiro-me em outros textos, conversando com outros pesquisadores e teóricos acerca da temática aqui desenvolvida. Estabeleço um objeto de pesquisa, construo interrogações, delimito procedimentos, articulo teorizações, invento um modo de pesquisar; também trabalho com o que sinto, percebo, leio, escuto, vejo, experiencio. Nesse processo de subjetivação, minhas escolhas metodológicas valem-se de minha experiência com surdos em família, com amigos, em escolas, nos espaços acadêmicos e outros. Destaco os pensares propiciados em diálogo com a orientadora deste trabalho, com outros professores e colegas de pesquisa do PPGEdU/UFRGS, assim como considero as discussões realizadas em aulas e em eventos acadêmicos. As interlocuções e os movimentos da pesquisa em campo, principalmente, possibilitam-me a produção desta tese.

Nesse fluxo, para conduzir minha pesquisa pelo processo de articulação de saberes, aproximo-me também das contribuições de Costa (2002), que propõe uma importante agenda de pesquisa: intuições e suspeitas, já apontadas no projeto de tese, são objeto de atenção neste trabalho; os achados da pesquisa são parciais e provisórios, sem pretensão de totalidade e de definição; o meu olhar sobre o objeto de pesquisa inventa-o, o que não significa que esta investigação seja melhor que outras já desenvolvidas, aliás, não pretendo cristalizar pensamentos; a neutralidade, aqui, é uma quimera, pois não há produção de saberes fora de jogos de poder; pesquisar é uma tarefa social e, por isso, espero que meu engajamento se aproxime de uma conhecida máxima de Foucault: “ao invés da grande revolução, pequenas revoltas diárias”. (VEIGA-NETO, 2001, p. 111).

Para isso, volto meu olhar para alguns contextos escolares, sobretudo em direção à Educação Básica, porque, conforme já argumentado, esse âmbito é, recorrentemente, caracterizado como problemático. Por outro lado, cabe também ponderar que, em geral, entendeu-se que o ensino de língua portuguesa deve acontecer no espaço institucional e que os sujeitos – inclusive os usuários da LP como primeira língua – devem aprendê-la em um nível padrão. Talvez tenhamos aprendido que todos os sujeitos podem e devem aprender, mesmo que em tempos, espaços e sob condições distintas; talvez seja mais coerente pensar que não “há razões para que os surdos não aprendam na escola se nela forem oferecidas as condições para tal aprendizado”. (KARNOPP; LOPES, 2014, p. 42).

Refletindo acerca das condições para o aprendizado escolar da língua portuguesa, na leitura de Gallo (2008a), sou alertada a pensar que não se sabe, de antemão, o que alguém vai aprender, pois a aprendizagem coloca-se para além de qualquer controle. É possível planejar, executar conforme o planejado, tomar os cuidados imagináveis, mas algo poderá escapar por entre as bordas, trazendo à luz um resultado inimaginável. Isso não quer dizer que o ensino esteja subjugado à aprendizagem, ou que compete somente aos professores ensinarem, como se fossem os detentores do saber e, portanto, guias dos estudantes. Ademais, o papel da escola na Contemporaneidade transcende o compromisso com conhecimentos em diversas áreas do saber.

Ao atentar para essas questões, cabe acrescentar que as pesquisas que investigam o cotidiano escolar não têm sido recorrentes. Nos campos da Linguística e dos Estudos Surdos, o objeto de pesquisa desta tese é pouco comum, sendo também autênticos os dados produzidos e a originalidade no modo de condução desta investigação. Em pesquisa realizada no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por exemplo, considerando artigos, teses e dissertações, observam-se algumas discussões pontuais e raramente articuladas sobre as seguintes temáticas: educação bilíngue de surdos, em diferentes modos de organização escolar; aquisição de Libras e aprendizagem de língua portuguesa por surdos; e a (in)eficácia das recentes políticas linguísticas e educacionais. São mais comuns as discussões desenvolvidas a partir de alguns estudos de caso, ou investigações em algumas escolas (bilíngues ou regulares).

Em se tratando de teses e de dissertações, por meio da busca pelas palavras-chave ‘surdos’, ‘ensino’ e ‘língua portuguesa’, no ano de 2014²⁸, foram localizados vinte e um (21) trabalhos, com pesquisas no mestrado acadêmico (dezessete -17) e profissional (um-1), além de três (3) teses de doutorado. Essas pesquisas foram desenvolvidas sobretudo no campo da Educação (9), entre outros: Linguística/Letras/Linguística Aplicada (5), Fonoaudiologia (2),

²⁸ Pesquisa realizada com base em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>>. Acesso em 15 fev. 2014.

Psicolinguística (2), Engenharia Biomédica (1), Ensino de Ciências e Matemática (1), Sociais e Humanidades (1). Ao analisar esses dados, percebi que doze (12) trabalhos aproximavam-se, de algum modo, à perspectiva desta pesquisa; e, desses, apenas dois (2) estudos voltavam-se à produção de dados no estado do Rio Grande do Sul, sendo desenvolvidos por acadêmicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Ao atualizar essa pesquisa em 2016²⁹, utilizando as mesmas palavras-chave, observei um considerável crescimento de teses e de dissertações (quarenta e três - 43), identificadas como pesquisas no mestrado acadêmico (trinta e sete - 37) e profissional (dois - 2), além de quatro (4) teses de doutorado. Em uma análise qualitativa, convém destacar que, do total de estudos localizados (43), vinte e um (21) trabalhos aproximam-se da temática aqui discutida, sendo que dezessete (17) deles foram desenvolvidos em Programas de Pós-Graduação em Educação. Ainda nessa busca, ao acrescentar as palavras-chave ‘bilinguismo’ ou ‘educação bilíngue’, foram localizadas apenas (14) teses ou dissertações, ou seja, poucas pesquisas, que predominam no campo da Educação, aproximam-se da investigação aqui desenvolvida. Essas teses e dissertações, entre outras recentemente defendidas em bancas, bem como trabalhos publicados em periódicos da Capes e anais de eventos, ao se conectarem às ideias aqui elaboradas, são discutidos ao longo deste texto.

Escolhas e delimitações são indispensáveis, a fim de que seja possível reunir os diferentes materiais e procedimentos, cujo resultado é uma composição feita de heterogêneos; os conhecimentos produzidos na e pela pesquisa são também compreendidos em termos de verdade e de poder. Tudo que é recortado vem para a pesquisa de modo ressignificado pelo efeito da colagem; aquilo que é cortado junta-se aos nossos pressupostos, instituídos em correntes teóricas com que se trabalha. Soma-se, junta-se, articula-se, relações são estabelecidas, para que sejam encontrados modos de fazer, de obter as informações necessárias, de se usar diferentes campos do saber para descrever-analisar os objetos e dizer algo diferente sobre e a partir deles. (PARAÍSO, 2012).

A metodologia é aqui construída a partir do problema de pesquisa, constituindo-se de várias etapas, algumas delas inclusive modificadas conforme necessidades do percurso investigativo. Além disso, ao propor a análise do material empírico desta pesquisa, faz-se necessária uma postura metodológica que prima não somente pelo rigor e ética, como também pela abertura, flexibilidade, organização, tempo e reflexividade. Intencionando atender aos objetivos propostos e ao problema de pesquisa, interessa aprofundar a descrição de alguns procedimentos metodológicos desta investigação, o que farei principalmente nesta

²⁹ Pesquisa realizada com base em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>>. Acesso em 10 jan. 2016.

dimensão textual da tese. Antes disso, vale considerar como cheguei, aproximei-me e circulei nos territórios investigativos, o que descrevo a seguir.

3.3.1 Territórios: escolas no Rio Grande do Sul³⁰

Para chegar e circular pelos territórios que investigo, isto é, escolas caracterizadas como bilíngues no Rio Grande do Sul, movimentos anteriores foram muito importantes. Nesse sentido, destaco meu envolvimento com projetos de pesquisa desenvolvidos pelo *Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (GIPES)*, cujos objetivos de investigação voltam-se para contextos escolares, entendendo-os como espaços privilegiados de aprendizagem formal, em que ocorrem os processos de produção de identidades/diferenças e de construção de subjetividades. Entre essas pesquisas interinstitucionais, destaco: *A educação dos surdos no Rio Grande do Sul (2007 a 2009)*³¹; *Produção, circulação e consumo da cultura surda brasileira (2010-2013)*³² e; *Produções culturais surdas no contexto da educação bilíngue (2015-2017)*³³.

Ao revisitar o relatório final da pesquisa *A Educação dos Surdos no Rio Grande do Sul* (LOPES et al., 2009), a etapa quantitativa sinalizou dados pertinentes: das 248 escolas gaúchas em que havia matrícula de estudantes surdos, 76% eram escolas comuns (com a inclusão de surdos em turmas de ouvintes), 19% possuíam classe especial de surdos e apenas 5% dos matriculados – que viriam a compor meus territórios investigativos – estudavam em escolas de surdos. Percebi, ainda, em conformidade com o relatório, que a maioria dos estudantes estava concentrada no Ensino Fundamental (70%), indicando-me um significativo *locus* de pesquisa. Esse dado é também preocupante, pois apenas três por cento (3%) de surdos estavam matriculados na Educação Infantil, não necessariamente em escolas de surdos ou com acompanhamento na aquisição da Libras. O que impressionou mais ainda nos dados produzidos pela pesquisa é o baixo percentual de estudantes surdos no Ensino Médio (9%) e na Educação de Jovens e Adultos (9%); isso indica a baixa oferta de vagas nesse nível de ensino, bem como a evasão escolar de surdos e, conseqüentemente, a reduzida participação deles no Ensino Superior.

Outro ponto observado nos dados produzidos e discutidos no relatório acima citado foi a concentração de estudantes surdos em Porto Alegre (POA) e Região Metropolitana,

³⁰ Embora a pesquisa seja realizada em algumas escolas do Rio Grande do Sul, os dados produzidos aproximam-se de outros contextos escolares em nosso país.

³¹ Pesquisa desenvolvida a partir do Edital Universal MCT/CNPq 50/2006.

³² Projeto de pesquisa desenvolvido a partir do Edital Pró-Cultura 07/2008.

³³ Pesquisa em desenvolvimento a partir do Edital Universal 14/2014.

onde havia matrículas em vinte e sete (27) escolas, distribuídas em 10 municípios, de modo que a maior concentração de estudantes (seiscentos e cinquenta e dois - 652) estava em Porto Alegre; a capital também era marcada pelo maior número de escolas de surdos, ou seja, das quatorze (14) escolas de surdos do RS investigadas, quatro (4) localizam-se em POA. E estas, por sua vez, caracterizadas como bilíngues na educação de surdos, privadas ou públicas, têm também suas peculiaridades. Olhar para este território de pesquisa pareceu-me produtivo, sobretudo considerando os dados pesquisados pelo GIPES.

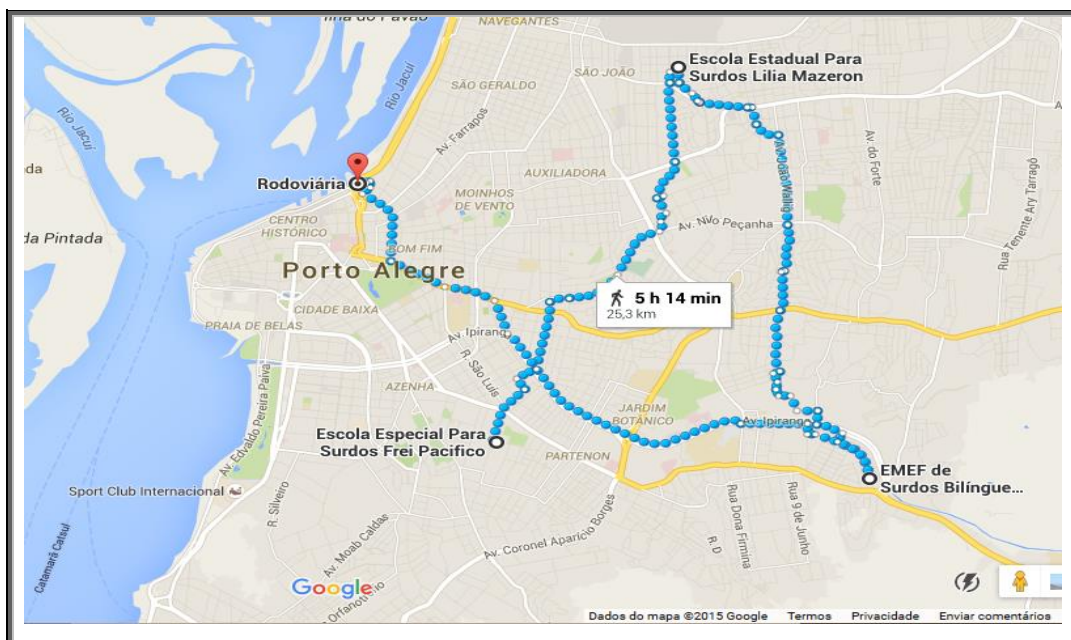
Como acadêmica e pesquisadora no projeto *Produção, circulação e consumo da cultura surda brasileira*, foi possível conhecer produções culturais em escolas de surdos. Em encontro realizado na UFRGS, em junho de 2011, escolas de Porto Alegre e da Região Metropolitana socializaram produções culturais desenvolvidas por estudantes e professores. Feitos em vídeos, fotos ou impressos, esses registros são marcados pela expressão em artes visuais, dança, teatro, campanhas, maquetes, contação de histórias e sinalização de poemas em Libras, cartazes e atividades culturais nas escolas, inclusive articuladas aos movimentos surdos. De acordo com Müller e Bortoletti (2013), essas produções estão geralmente vinculadas a projetos interdisciplinares, que, por exemplo, tematizam a educação ambiental, direitos e valores humanos, datas comemorativas e conteúdos curriculares. Os materiais socializados apresentaram sinalização em primeiro plano; em alguns, também foram usadas ilustrações e escrita da língua de sinais, valorizando a diferença surda.

Essa pesquisa e o envolvimento de professores e de acadêmicos da UFRGS em cursos de formação, realizados em parceria com as escolas de surdos, favoreceram aproximações às professoras e aos educadores que atuam nas equipes diretivas das instituições investigadas. Os encontros das Escolas de Surdos do Rio Grande do Sul, que acontecem anualmente, em diferentes municípios do Estado, também oportunizaram o estreitamento das relações entre professoras e pesquisadora. Atualmente, ao se considerar pertinente entender como a noção de cultura surda vem sendo narrada nos contextos educacionais, é desenvolvido o projeto interinstitucional de pesquisa *Produções culturais surdas no contexto da educação bilíngue*, por meio do qual interessa focar a Educação Básica no que se refere ao trabalho docente e ao currículo (o que vem sendo ensinado e priorizado), no sentido de um dispositivo pedagógico que organiza os espaços/tempos escolares e hierarquiza os saberes.

Tendo em vista essas aproximações às escolas de surdos e com o objetivo de olhar para o cotidiano da Educação Básica, no projeto de pesquisa, qualificado em julho de 2014, delimito meu campo de análise: escolas de Porto Alegre caracterizadas como bilíngues para surdos. Nesse ano, diante do convite feito a quatro escolas da capital de nosso Estado, aceitaram participar desta pesquisa as seguintes instituições: Escola Especial para Surdos

Frei Pacífico, Escola de Ensino Médio para Surdos Professora Lília Mazon e Escola Municipal de Ensino Fundamental de Surdos Bilíngue Salomão Watnick. De diferentes redes – privada, estadual e municipal –, as três escolas estão localizadas em diferentes regiões de Porto Alegre, relativamente afastadas da Rodoviária, onde geralmente iniciava meu itinerário de pesquisa. Apesar do cálculo aproximado – 25 Km de distância – entre as escolas e a rodoviária, meus deslocamentos deram-se em etapas; ou seja, semanalmente, mediante agendamentos prévios, eu visitava uma instituição, desenvolvendo a pesquisa na capital do RS, conforme as rotas indicadas na imagem a seguir:

Figura 2 - Localização das escolas participantes de Porto Alegre



Fonte: Produzida pela autora da tese, com uso do *Google Maps* (2016).³⁴

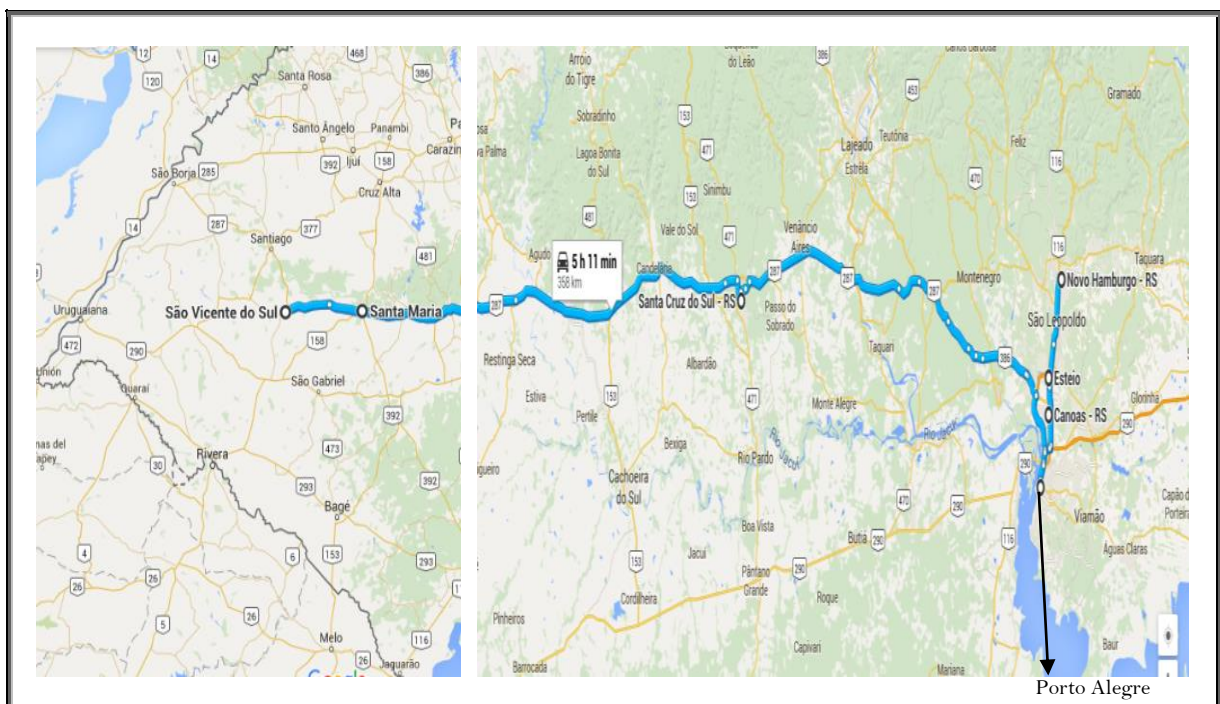
No decorrer desta pesquisa, após contatos por telefone e e-mail, senti-me provocada a conhecer outras escolas. Para isso, contei com o apoio e incentivo de minha orientadora. Por já conhecer algumas professoras de outros eventos e de cursos de formação, o campo investigativo foi ampliado para as escolas de Porto Alegre e da Região Metropolitana. Assim, também aceitaram participar da pesquisa: a Escola Estadual Padre Réus, de Esteio; Escola Estadual Especial Keli Meise Machado, de Novo Hamburgo; e a Escola Municipal Especial para Surdos Vitória, de Canoas. Nesses casos, utilizei o transporte ferroviário, coletivos e serviço de táxi, contando, é claro, com sugestões e orientações dos profissionais das escolas pesquisadas, que me indicavam, gentilmente, os deslocamentos mais seguros e eficientes.

³⁴ O *Google Maps* é um serviço de pesquisa e visualização de mapas e imagens de satélite da Terra; desenvolvido pela empresa Google, é gratuito aos usuários da internet.

Durante o período da produção de dados nas escolas, por assumir vaga em concurso público no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – *Campus* São Vicente do Sul (IF Farroupilha – SVS), a aproximadamente 400 Km de Porto Alegre, passei a residir em dois locais: nos finais de semana e feriados, em Santa Cruz do Sul; de segunda a sexta-feira, em Santa Maria, o que me possibilitava os deslocamentos ao local de trabalho e aos locais de pesquisa. Entre um horário e outro de folga, ampliei a produção de dados em mais duas escolas, localizadas nas cidades em que residia: Escola Estadual de Ensino Médio Nossa Senhora do Rosário, de Santa Cruz do Sul; e Escola Estadual de Educação Especial Dr. Reinaldo Cóser, de Santa Maria.

No Apêndice A desta tese, descrevo as oito (8) escolas participantes da pesquisa: Escola Especial para Surdos Frei Pacífico, Escola de Ensino Médio para Surdos Professora Lília Mazon, Escola Municipal de Ensino Fundamental de Surdos Bilíngue Salomão Watnick, Escola Estadual Padre Réus, Escola Estadual Especial Keli Meise Machado, Escola Municipal Especial para Surdos Vitória, Escola Estadual de Ensino Médio Nossa Senhora do Rosário e Escola Estadual de Educação Especial Dr. Reinaldo Cóser. Na imagem a seguir, sinalizo os caminhos percorridos entre minhas residências, ambiente de trabalho e locais de pesquisa, identificando os municípios em que estão situadas as escolas investigadas: Porto Alegre, Canoas, Esteio, Novo Hamburgo, Santa Cruz do Sul e Santa Maria, todas no estado do Rio Grande do Sul.

Figura 3 - Localização dos municípios das escolas investigadas



Fonte: Produzida pela autora da tese, com uso do *Google Maps* (2016).

Mediante mapeamento das escolas participantes da pesquisa, observei as orientações e princípios éticos para a condução desta investigação. Cabe pontuar que, conforme orientações do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CEP/UFRGS)³⁵, após a aprovação do projeto de tese pela banca examinadora em sessão pública de qualificação, este foi encaminhado à Comissão de Pesquisa (COMPESQ) desta Universidade. Esta comissão, depois de desenvolver uma avaliação metodológica e de mérito científico do projeto, emitiu parecer favorável para a realização desta pesquisa. O próximo passo foi registrar o projeto via Plataforma Brasil, sendo, finalmente, encaminhado e aprovado pelo CEP/UFRGS, através do Parecer nº 1.112.955, de 18 de junho de 2015. (ANEXO A).

As exigências e adequações solicitadas pelo CEP através da Plataforma Brasil, (re)encaminhadas por mim e pela professora orientadora deste trabalho, reduziram consideravelmente o ritmo das investigações empíricas. Trata-se de um atravessamento ético de pesquisa que tensiona pesquisadores, mobiliza os envolvidos, exige esforços e demanda tempo. Com rigor e cuidado, busquei observar os procedimentos éticos em meus percursos investigativos, os quais descrevo na próxima ramificação textual.

3.3.2 Percursos: capturas e linhas de fuga

Ao descrever os percursos de investigação, principalmente os dados que subsidiam esta tese, convém mapear o que foi possível capturar nos movimentos de pesquisa realizados: 1) Visitas às escolas e procedimentos éticos; 2) Pesquisa documental; 3) Entrevistas com professoras de Língua Portuguesa a surdos; 4) Rodas de conversa. Nesse sentido, prossigo descrevendo essas rotas investigativas, também considerando algumas linhas de fuga, isto é, se a totalidade é uma quimera, também alguns dados, *insights* e relações podem escapar no processo de produção de dados, abrindo possibilidades para investigações vindouras.

1) Visitas às escolas e procedimentos éticos: após o contato com os profissionais que atuam nas instituições investigadas, principalmente no diálogo com educadores em cargos de Direção e Coordenação das escolas, como pesquisadora, encaminhei a ‘Carta de apresentação e solicitação de pesquisa na Escola’, conforme segue no Apêndice B. Em resposta a essa carta, o convite para participar da pesquisa foi aceito por oito (8) escolas, cujos representantes legais emitiram uma ‘Carta de concordância’. Os documentos emitidos pelas escolas,

³⁵ Tendo em vista a Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, que aprova as diretrizes e as normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, a COMPESQ/UFRGS solicita que sejam seguidas as orientações disponibilizadas no site <<http://www.ufrgs.br/cep/>>. Acesso em: 3 jan. 2014.

atualmente sob meus cuidados, foram apresentados ao CEP/UFRGS, na oportunidade em que, através da Plataforma Brasil, foi autorizada a realização desta pesquisa. (ANEXO A).

Esta etapa de aproximações e autorizações para a pesquisa abrangeu, também, conversas com os profissionais de equipes diretivas e com as professoras que atuam na disciplina de Língua Portuguesa nas escolas aqui pesquisadas. Nessas oportunidades, após doze (12) professoras aceitarem participar da pesquisa, encaminhei-lhes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme segue no Apêndice C. Nesse documento, é estabelecida a anuência do sujeito da pesquisa, que, através do Termo de Autorização, também apresentado no Apêndice C, informa sua participação voluntária na pesquisa e autoriza a pesquisadora a usar o que foi dito nas entrevistas e nas rodas de conversa. Os documentos assinados pelas professoras, de modo a não identificá-las em anexos desta tese, estão por mim arquivados, sob minha responsabilidade.

Ao comprometer-me com a condução ética e rigor descritivo-analítico na produção de dados, minha responsabilidade “engloba todos os processos de uma pesquisa: planejamento, execução e divulgação de resultados” (DAL’IGNA, 2012, p. 209), sendo que as informações produzidas serão “utilizadas única e exclusivamente para fins de divulgação científica”. (SALES, 2012, p. 127). Acrescenta-se a isso, o meu compromisso social com esta pesquisa, ou seja, que os dados produzidos na tese possam ser discutidos nas escolas, em eventos e em publicações acadêmicas.

Como já afirmei na apresentação desta tese, os dados produzidos e aqui discutidos não remetem a alguma identificação pessoal das professoras pesquisadas; para isso, no uso de textos que constituem o *corpus* deste trabalho, são utilizados nomes fictícios. No caso das instituições participantes, após apresentadas, são retomadas por meio do uso de letras do alfabeto: Escola A, Escola B, Escola C, e, assim, sucessivamente, o que não permite seu reconhecimento. Ao trazer algumas percepções de integrantes de equipes diretivas dessas escolas, que colaboram com dados importantes em conversas informais, mesmo que autorizadas para uso nesta tese, também não são nominalmente identificadas, evitando-se qualquer relação que possibilite reconhecer seu espaço de atuação profissional.

Em geral, as instituições escolares demonstraram receptividade e interesse em participarem da pesquisa. Ao ‘estar em campo’, mesmo com o meu limitado tempo nas escolas, as imersões nos cotidianos escolares possibilitaram-me captar enunciações, percepções e *flashes* de compreensão, que complementam qualitativamente a pesquisa. (HESS, 2006). Para registrar alguns diálogos, principalmente as conversas com diretores e coordenadores pedagógicos, utilizei um diário de campo e gravador. Algumas imagens que circulam na internet, especialmente em redes sociais, publicizadas – e portanto autorizadas –

por servidores, estudantes e familiares das instituições, também compõem o *corpus* desta tese. Mediante autorização, fiz registros fotográficos nas escolas, especialmente de materiais expostos no espaço escolar, sem, com isso, capturar algum sujeito, seja estudante, profissional ou visitante das escolas.

Mesmo que, comumente, eu fosse acolhida pelos estudantes surdos, que me questionavam sobre o que eu estava fazendo na instituição – isso, é claro, depois de eles se apresentarem e de perguntarem o meu nome e meu sinal –, não investiguei suas percepções acerca da escola e do ensino de língua portuguesa. Percorrer essa trilha seria também bastante produtivo, mas, certamente, renderia outro trabalho de pesquisa. Além disso, como a maioria dos estudantes frequentam o Ensino Fundamental das escolas investigadas, seria necessário observar procedimentos éticos que, por ocasião de aprovação do projeto no Comitê de Ética, não foram descritos.

2) Pesquisa documental: este movimento de pesquisa é caracterizado pela busca, descrição e análise de documentos institucionais, que orientam o ensino de língua portuguesa em uma educação escolar bilíngue para surdos, principalmente o Regimento Escolar, a Proposta Político-Pedagógica e os Planos de Estudos do componente curricular de Língua Portuguesa. Investigando esses materiais, importou-me averiguar como o ensino de LP tem sido pensado e que saberes têm sido produzidos no âmbito das escolas caracterizadas como bilíngues.

Em algumas instituições, foi possível pesquisar apenas na Escola, ou seja, não foram autorizadas fotocópias de documentos, como Regimento Escolar, Proposta Político-Pedagógica e Planos de Estudos do componente curricular de Língua Portuguesa (não existentes em todas as escolas). Em outras, embora se manifestasse o processo de reelaboração que estaria ocorrendo no período desta investigação, os documentos disponibilizados poderiam ser considerados desatualizados, ou seja, foram elaborados e aprovados há mais de cinco (5) anos. Por vezes, foi necessário solicitá-los novamente, em semestre seguinte, de modo que pudessem ser observadas, ou não, mudanças textuais e, portanto, de concepções.

Os procedimentos burocráticos necessários para esta pesquisa, ainda mais envolvendo o cotidiano das escolas, frearam consideravelmente o processo de produção de dados. Se não bastasse a dificuldade em agendar horários de pesquisa compatíveis com a minha agenda de educadora e de pesquisadora, eu precisei considerar os movimentos escolares. Assim como em qualquer instituição escolar, houve imprevistos e mudanças, que contemplavam, de modo sensato, o atendimento primordial aos estudantes. Não raramente, foi necessário que, por um mesmo motivo, eu necessitasse retornar às escolas.

Também interessa pontuar que o acesso aos documentos escolares caracteriza-se por um movimento lento e cauteloso, que demanda muita paciência e persistência. Há que se tomar cuidado com as rotinas das escolas, em que os integrantes de equipes diretivas dividem seu tempo em atendimentos (telefonemas, e-mails e conversas presenciais), em trabalhos administrativos, em atividades de interação com a comunidade escolar, em estudos, em tarefas braçais, em cumprimento a solicitações da mantenedora, entre outras atribuições dos cargos. Essa rotina, que me parece recorrente nas escolas em geral, reduz o tempo para pensares coletivos e para a realização de pesquisas pelo grupo de profissionais.

3) Entrevistas com professoras de Língua Portuguesa a surdos: a realização de entrevistas com professoras da disciplina de Língua Portuguesa considerou sua formação docente, o tempo de atuação na educação de surdos e no ensino de LP a surdos, o uso da Libras e o planejamento/desenvolvimento das aulas (conteúdos, recursos, estratégias...). No Apêndice D desta tese, apresento o roteiro de entrevista que foi utilizado como fio condutor na produção de dados. Não foi possível seguir uma ordem similar de perguntas em todas as entrevistas, pois, como algumas questões eram respondidas antes mesmo dos questionamentos, não havia necessidade de repeti-las. Por vezes, como pesquisadora, inseria um novo questionamento e buscava aprofundar alguma questão, tendo em vista a resposta da professora entrevistada, o que resultou em dados não aleatórios, mesmo que se tenham observado os eixos temáticos propostos.

No diálogo com Silveira (2002), entendo que entrevistar transcende uma relação entre entrevistador – com direito e poder de perguntar, ou até mesmo encerrar o pesquisado – e entrevistado – com o dever de responder, direito de ser ouvido e defender sua imagem, lançando mão de estratégias de fuga e de subversão dos tópicos propostos. As entrevistas caracterizam-se por um terreno movediço entre o esperado e o inesperado, entre a repetição e a inovação. Além disso, as lógicas culturais embutidas nas perguntas dos entrevistadores e nas respostas dos entrevistados “estão embebidas nos discursos de seu tempo, da situação vivida, das verdades instituídas para os grupos sociais dos membros dos grupos”. (SILVEIRA, 2002, p. 130). Isso implica pensar em jogos de linguagem, reciprocidade, intimidade, poder e redes de representações.

Importa considerar que, no projeto de tese qualificado, propunha a realização de entrevistas *on-line*, por meio de bate-papo escrito em rede social. A adaptação das entrevistas convencionais para a internet pode ser caracterizada como potente estratégia metodológica, pois oportuniza acessar várias pessoas e em diferentes lugares e tempos, amplia os horários e dias de realização da pesquisa e propicia a retomada de conversas já realizadas. Dessa forma, é possível pensar na pertinência de não apenas ‘ir a campo’, como também ‘estar em campo’.

(FÉLIX, 2012). Entretanto, dado o restrito tempo disponível das professoras para integrarem uma cultural virtual e se conectarem à rede social com regularidade, ao observar que algumas entrevistadas não mantinham um ritmo frequente na produção de respostas, foi necessário utilizar entrevistas presenciais.

Para realizar as entrevistas com as professoras nas escolas, agendamentos prévios de horários foram imprescindíveis. Na maioria dos casos, a produção de dados foi feita em etapas, ou seja, ocupava-se algum período livre no horário escolar da professora e um espaço físico favorável para realizar e gravar a entrevista. De minha parte, isso implicou vários deslocamentos às escolas, até a conclusão de uma entrevista; em alguns contextos escolares, horários foram ajustados para o melhor aproveitamento do tempo; em outros, desloquei-me até a entrevistada para dialogar durante vinte (20) minutos por ela disponibilizados; por vezes, depois de chegar à escola, recebia a informação de que a professora a ser entrevistada precisava substituir algum colega docente que não pôde comparecer ao trabalho. Em vista de alguns locais disponibilizados para a realização e a gravação das entrevistas, o diálogo entre entrevistadora e entrevistada, em algumas situações, foi interrompido por algum profissional ou estudante da escola, som de celular ou outra intervenção, sendo necessária a retomada de questões em pauta.

Em algumas entrevistas, a aproximação entre pesquisadora e professora pesquisada favoreceu a construção de uma relação de tranquilidade e de informalidade. Por vezes, ao lembrar que sua fala era gravada, a entrevistada retificava sua resposta, ou solicitava a não identificação nominal de alguns estudantes surdos citados. De modo recorrente, algumas professoras solicitavam o corte de algum trecho que poderia comprometê-las, ou, então, certificavam-se de que a equipe de supervisão ou direção não teriam, de fato, o acesso à entrevista e à identificação do profissional; enfim, na 'ordem do discurso' e nos sistemas de exclusão que o atingem, há a palavra proibida e nem tudo pode ser dito a uma pesquisadora.

Em uma sociedade como a nossa, conhecemos, é certo, procedimentos de exclusão. O mais evidente, o mais familiar também, é a interdição. Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa. Tabu do objeto, ritual da circunstância, direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala: temos aí o jogo de três tipos de interdições que se cruzam, se reforçam ou se compensam, formando uma grade complexa que não cessa de se modificar. [...] Por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e o poder. (FOUCAULT, 2014a, p. 09).

Nas respostas aos questionamentos, recorrentes foram as narrativas docentes, buscando-se respostas através de exemplos, relatos de trabalhos realizados e desabafos. Nesses casos, por vezes, as entrevistadas, simultaneamente, sinalizavam em Libras e falavam em português; assim como, frequentemente, reproduziam diálogos com estudantes. Também observei a necessidade de eu retomar uma pergunta de modos diferentes, visto que as entrevistadas tangenciavam o tópico em pauta, não respondendo, desse modo, a alguns questionamentos. Em algumas situações, até mesmo a professora pedia a retomada da pergunta, pois percebia seu afastamento do tópico em questão, ou fazia outra pergunta de modo a confirmar seu entendimento.

Tendo em vista os posicionamentos político-pedagógicos das professoras, não percebi rupturas discursivas entre os encontros de realização das entrevistas. As respostas de algumas entrevistadas foram comumente repetidas, mesmo que as perguntas fossem diferentes, ou seja, as professoras retomavam uma ideia ou uma argumentação em diferentes questões. Em uma das entrevistas, por exemplo, a palavra ‘vocabulário’ foi utilizada cinquenta e nove (59) vezes, defendendo-se a ideia de que ‘o surdo tem dificuldades na língua portuguesa e, por isso, precisa aprender e memorizar palavras, para aprender a ler e a escrever’. O fragmento escolhido e a seguir apresentado sustenta minha argumentação acerca dessa característica discursiva nas entrevistas.

Então, como é que eu vou cobrar uma leitura do aluno, se, a princípio, ele não está tendo base mínima do vocabulário?! Eu tenho que dar o vocabulário prá poder ter uma base de leitura, pelo menos o vocabulário mínimo tem que ter. [...] Então, vai ficar uma coisa, espero que bem assim alinhavadinha, porque cada uma [vai] trabalhando o vocabulário. Eu acho que é uma coisa que faz a educação de surdos, principalmente na área do português, ficar mais complicado ainda. [...] Hoje mesmo, meu objetivo era trabalhar com as palavras do vocabulário, do glossário da letra A, que a gente encerrou. [...] Vai muito da questão do interesse do aluno, aquele aluno que tem mais interesse vai ter melhor vocabulário, vai memorizar mais o vocabulário. [...] Só que a gente sabe que o surdo tem defasagem na aprendizagem do vocabulário, principalmente do português; então, o que a gente faz? A gente acaba voltando e trabalhando muito aquisição de vocabulário. [...] Em função dele não saber vocabulário, o que adianta eu estar trabalhando oração, sujeito, predicado, como manda, se ele não sabe vocabulário básico prá me dar, prá me responder aqui ali. [...] Com essas turmas de agora, a dificuldade que existe é um pouco maior; o aluno não tá conseguindo tanto essa questão do vocabulário, prá produzir textos prá mim. (Entrevista - Professora Ruth).

As entrevistas com as doze (12) professoras totalizaram mais de trinta (30) horas de gravação e aproximadamente quinhentas (500) páginas de transcrições, o que inviabiliza anexá-las a este trabalho. A escuta atenta desses textos, sua transcrição e análise, em vista dos objetivos e do problema de pesquisa, possibilitaram alguns agrupamentos analíticos, que são discutidos em dimensões posteriores a esta: *Dimensão escolar* (cenários de escolas bilíngues do RS) e *Dimensão pedagógica* (em que figura o ensino de LP). Nessa reconstrução

de significados, em meio a redes discursivas, há que se situar culturalmente alguns enunciados, incluindo, nesta arena de significados, a minha posição de analista. Em outras palavras, muito mais do que as entrevistas nos dizem, há que se considerar o que leio nelas. E isso se aplica também aos textos documentais, descritos no item anterior, e às rodas de conversa, como discuto a seguir.

4) Rodas de conversa: nesta etapa de pesquisa, o objetivo foi aproximar as professoras de língua portuguesa a surdos, discutindo, principalmente, o ensino dessa língua escrita em uma educação escolar bilíngue. Para isso, nas rodas de conversa, cujo planejamento segue no Apêndice E, procurei focar os seguintes pontos no ensino de LP: concepção e objetivos da disciplina, conteúdos, materiais didáticos, recursos e estratégias metodológicas. Tendo em vista o interesse manifestado pelas professoras nas entrevistas, as rodas de conversa foram desenvolvidas em uma programação que lhes possibilitou certificação de participação³⁶, sendo realizadas em sábados, na Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Sob minha coordenação, os encontros contaram com a participação das professoras e de duas convidadas: Dra. Lodenir Becker Karnopp e Dra. Vanessa de Oliveira Dagostim Pires. A participação das palestrantes convidadas, embora potencial nas rodas de conversa, não compõe o *corpus* desta pesquisa, pois suas falas não estão autorizadas para uso neste estudo.

As rodas de conversa, como afirmam Afonso e Abade (2008), podem ser entendidas como contextos em que as pessoas podem se expressar sem medo de punição social ou institucional, superar seus próprios medos e entraves, interagindo no grupo a partir de recursos propostos pelos coordenadores dos encontros. Ainda, segundo as autoras, as rodas de conversa constituem um trabalho de reflexão, em que o conteúdo é estruturado a partir das questões do grupo e conforme este consiga processá-lo; isso não impede as pessoas de assistirem a palestras, percebendo-as como espaço importante para a discussão e a construção de saberes. Entendo, nesse sentido, que esta metodologia gerou dados a serem analisados e problematizados por mim, pesquisadora, assim como permitiu o retorno formativo imediato àqueles que participaram da roda, principalmente de modo a se exercitar o pensamento.

No percurso desta pesquisa, as rodas de conversa foram introduzidas metodologicamente, substituindo os encontros do grupo focal de discussão previstos no projeto de tese. Nessa mudança de rotas, compreendo as rodas de conversa como uma metodologia mais participativa, de diálogo entre os pares, de alargamento dos horizontes e

³⁶ A certificação de participação foi realizada através de ação de extensão, registrada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – *Campus* São Vicente do Sul.

de reflexão sobre as questões abordadas. Nesse diálogo, os sujeitos da pesquisa, ao serem instigados a contarem de si para o outro, também instigam os outros a falarem e a refletirem sobre o que é dito; assim, sentem-se interpelados e mobilizados a se reverem e vice-versa.

Para se assumirem como interlocutoras válidas no debate, as participantes imprimem validade às suas ideias e experiências, tentam transpor os seus entraves à comunicação e suas dificuldades relativas ao reconhecimento mútuo entre atores sociais; para cooperar no debate, buscam esclarecer, para si mesmas e para os outros, os seus pontos de vista e posições ocupadas nas relações; e, para compreender e interpretar o debate do qual participam, precisam se abrir para a sua própria experiência e para a experiência do outro, deixando-se transportar pelo diálogo a posições desconhecidas, ou seja, conseguindo um mínimo de transformação que o fato de participar desse diálogo lhe traz. Por meio da reflexão, pode-se rever e dar novos sentidos às experiências, pensar sobre seu posicionamento na vida, elaborar novas reivindicações e refletir sobre si mesmas como profissionais. (AFONSO; ABADE, 2008).

Durante as entrevistas com as professoras, observei interesse pela participação em rodas de conversa, visto que, atualmente, faltam encontros de formação docente na educação de surdos, sobretudo na área específica da Língua Portuguesa. Algumas entrevistadas relataram que, há alguns anos, havia mais encontros de formação ofertados pela rede estadual de ensino; atualmente, elas sentem falta disso, pois desejam qualificar seu trabalho. Nesse sentido, “o próprio sujeito professor [...] precisa constantemente se transformar para permanecer no jogo e buscar seu lugar no discurso vigente”. (VIEIRA-MACHADO, 2016, p. 12). Para isso, como é possível observar nos trechos que a seguir exponho, elas consideram importante a troca de ideias entre professoras, bem como potencializam os diálogos entre as pesquisas acadêmicas e o cotidiano escolar, sugerindo que os pesquisadores deem retorno de seus trabalhos às escolas.

Eu acho que falta, assim, os professores dessa área parar, trocar ideias, olhar o que deu certo prá ti e o que não deu... [...] De repente, experiências que deram certo e que poderiam ser trocadas, entende? [...] Eu acho que falta mais troca entre os professores das áreas das escolas de surdos... [...] Eu penso, assim: que as mantenedoras das escolas, o governo, a prefeitura, deveriam investir mais no professor que tá dentro da sala de aula, através de cursos de capacitação, através de cursos de Libras. Eu acho super importante essa tua proposta [de roda de conversa], de um pouco de informação, um pouco de discussão... Porque, muitas vezes, se têm os estudos lá na academia, lá nas universidades, seja onde for, e não se chega até a escola, né? Então, eu acho que é importante, assim, essa troca. Toda a pesquisa ter um retorno prá nós, entende? Porque a gente tem experiência, sim, de tá aqui, todo dia em sala de aula, entende? E os acadêmicos, assim, têm a experiência do estudo e, até agora, claro, das pesquisas dentro das instituições. Só que tem que haver mais troca, entende? Tem que haver mais trocas, assim, mais formação, formação, formação... Eu penso! (Entrevista – Professora Alice).

Alguns anos atrás, governos anteriores, mas bem anteriores, garanto que logo quando eu comecei com surdos, o Estado promovia encontros em Porto Alegre; eu lembro que eu fui a dois excelentes, que a gente ficava a semana em Porto Alegre. [...] E, aí, depois, as coisas foram deixando de acontecer; hoje, são os encontros das escolas de surdos que a gente tem. [...] Então, a gente tinha oportunidade no começo, mas foi uma coisa, assim, rápida e que deixou de acontecer. [A partir de] aí, só os encontros de escolas de surdos, que são ótimos, mas que eu sinto necessidade dessa, dessa coisa mais focada para a questão do português. Eu imagino que as pessoas estão estudando, estão fazendo experiências, tem, mas troca eu acho importante! “Ah, como tu tá fazendo? Como a gente pode fazer?” Ah, eu sinto falta disso. (Entrevista – Professora Valentina).

Como coordenadora nas rodas de conversa, de modo acolhedor, atento, interativo e reflexivo, com uso de alguns recursos, parti de conhecimentos já construídos, para motivar um processo de discussão e de criação. Busquei organizar os encontros considerando conversas iniciais, trabalhos em grupos, uso de materiais e técnicas, relatos, debates e sistematizações. Em geral, houve um diálogo entre significados já estabelecidos pelas participantes, construindo-se possibilidades – mesmo que poucas – para o ensino de LP a surdos em contextos escolares bilíngues. Para isso, cabe destacar a importância de, nos encontros, discutir pesquisas, textos acadêmicos e propostas educacionais, assim como foram propositivos os diálogos das professoras com as palestrantes convidadas.

Ao se discutir o ensino da LP a surdos, foi importante alimentar a evocação de sentimentos e de memórias, bem como oportunizar a interlocução com novas informações. Além disso, procurei assumir uma postura democrática, fazendo circular a palavra. De modo recorrente, foi necessário retomar a temática proposta para a discussão, pois, comumente, as conversas encaminhavam-se para as dificuldades enfrentadas, lamentações e culpabilizações. Também foi necessário estimular a participação de todas, estabelecendo alguns limites diante de narrativas que tangenciavam o assunto proposto. Apesar de meus esforços, inevitavelmente, houve conversas cruzadas, em que nem todas as professoras escutavam uma única pessoa, pois algumas participantes desejavam muito partilhar a sua verdade. Isso dificultou significativamente a transcrição das gravações e o uso das conversas nesta pesquisa.

Trata-se de uma conversa entre sujeitos que têm uma história e uma singularidade, cujas discussões propositivas são raras. O imperativo da produtividade e a aceleração do tempo transformaram a linguagem da conversa em repetidos monólogos, em que se fala para conseguir adeptos, geralmente se conversa entre os mesmos e sobre as mesmas coisas, como se a linguagem educativa carecesse de palavras próprias, já que está ocupada ou apagada por eufemismos economistas, técnicos, disciplinares, jurídicos, moralizantes. Enfim, “deveríamos

prestar uma atenção mais escrupulosa às máscaras institucionais com as quais se pretende regular, administrar e, muitas vezes, destruir a conversa educativa”. (SKLIAR, 2014, p. 205).

Toda conversa é uma tensão permanente entre diferentes modos de pensar e de pensar-se, de sentir e de sentir-se, de dizer e de dizer-se, de escutar e de escutar-se: existem dissonâncias, desentendimentos, incompreensões, afonias, impossibilidades, perdas de argumentos, tempos desiguais, perguntas de um só lado e respostas que nunca chegam. Mas talvez isso seja uma conversa e, por isso mesmo, não podemos fazer outra coisa senão seguir conversando, sem efeitos especiais. [...] Conversar sobre o que fazemos, sobre o que sentimos com aquilo que fazemos, conversar sobre o ler, o escrever, o pensar, o olhar, o perceber, o imaginar. (SKLIAR, 2014, p. 205-206).

Embora a roda de conversa seja produtiva como metodologia, seu uso na produção de dados desta tese é complementar às entrevistas com as professoras, haja vista que, embora como pesquisadora eu tenha agendado as atividades conforme as sugestões das pesquisadas, os encontros reuniram de três (3) a cinco (5) participantes. Algumas professoras não participaram devido à distância até o local dos encontros; outras encaminharam justificativas pessoais, relatando problemas de saúde em família; na maioria dos casos, a necessidade de trabalhar, até mesmo em espaços que não fossem as escolas pesquisadas, impediu a participação nas rodas. Há que se considerar também as condições atuais das professoras no período de realização dos encontros, ou seja, como servidoras públicas estaduais e do município de Porto Alegre, muitas estavam envolvidas nas lutas e nas paralizações em busca de melhorias na educação escolar.

As participantes, através de TLCE, autorizaram as filmagens das conversas e sua utilização para esta tese. Também, nesta produção e análise de dados da pesquisa, preservarei as identidades das participantes e, no uso de alguns fragmentos, estes serão também identificados por meio do uso de nomes fictícios. Entre um encontro e outro, bem como ao término das rodas, as conversas foram consideradas muito significativas pelas participantes, que solicitaram a organização de novos encontros, especialmente com a proposta de diálogo entre Universidade e Escola, pois, geralmente, a formação continuada das professoras está limitada às discussões e aos estudos desenvolvidos nos territórios das instituições escolares. Acrescentam-se eventos como o Fórum Estadual de Educação de Surdos (FEES), organizado pelo GIPES, e o Encontro Estadual das Escolas de Surdos do Rio Grande do Sul, o qual, de modo itinerante, é anualmente promovido por uma escola de surdos do Estado. Nesses eventos, entretanto, há carência de discussões específicas, como o ensino de língua escrita adicional à Libras.

Na tentativa de também conversar com os leitores desta tese, tento ser rigorosa e inventiva, pois não disponho de um método prescritivo para esta investigação. Aliás, o método, como me alerta Gallo (2005), pode ser um poderoso instrumento de controle, porque diz o que fazer, como fazer, quando fazer, evitando e impedindo os desvios. Ao pensar no método desta investigação, tomo-o como “conjunto de procedimentos de investigação e análise quase prazerosos, sem maiores preocupações com regras práticas aplicáveis a problemas técnicos, concretos” (VEIGA-NETO, 2007, p. 17); isto é, seria um equívoco pensar na constituição de uma teorização que resolva o ensino da língua portuguesa a surdos em escolas bilíngues.

Em geral, garimpar informações requer tempo e paciência, porém, é necessário concluir a pesquisa em um tempo determinado; no meio acadêmico, essa é uma regra do jogo! Concordo com Veiga-Neto (2010, p. 19-20), ao me alertar que tudo pode levar mais tempo do que se pensa; em relação ao prazo, propõe evitar a confusão entre o que deve e o que pôde ser feito; ou seja, pode não ser possível fazer o que se deseja ou deveria ser feito. Portanto, opero com o que foi viável na pesquisa; para isso, considero meus limites de espaço e de tempo para estudos e para investigação nas escolas, buscando não perder de vista importantes orientações de cunho ético e teórico, que me conduzem nesta investigação.

Alimentar-me de diferentes fontes dá abertura para a complexidade na produção desta tese. Em um entrecruzamento discursivo, que emerge de um amplo material empírico, meu olhar investigativo requisita perspicácia, atenção, objetividade e capacidade de seleção de dados, a fim de construir um *corpus* que responda à problemática de pesquisa e atinja os objetivos propostos. Portanto, é mister organizar, descrever e analisar os dados pesquisados para a produção de outros, o que desenvolvo no decorrer da tese, embora com mais intensidade nas próximas dimensões: *escolar* e *pedagógica*. Para a construção dos agrupamentos analíticos, várias tabulações de dados foram por mim realizadas; e as mais significativas estão incorporadas a este texto.

Se a língua portuguesa figura nos cenários de educação escolar bilíngue de surdos, na dimensão textual seguinte a esta, encaminho meu olhar para os contextos escolares aqui investigados. Antes de adentrar em dados produzidos nesta pesquisa, é pertinente discutir alguns ditos sobre o bilinguismo na educação de surdos. Assim, atento para aspectos macro e microsômicos, transitando por estudos de âmbito mundial, nacional e estadual. Convido o leitor para seguir me acompanhando na *Dimensão escolar*.

4 DIMENSÃO ESCOLAR: POR UMA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS



Na educação de surdos pulsa o desejo do encontro. O encontro com uma língua de significação que se traduz na potência de querer estar na escola, e este é o recurso precioso que devemos aproveitar. Debruçar-nos na tarefa de compreender maneiras para oferecer condições para pensar, perceber, sentir, avaliar, afetar um currículo, de maneira vívida. [...] Pensar na diferença dentro da diferença compõem o eixo de trabalho, propor currículos em educação de surdos, é pensar que não há modelo surdo. (GIORDANI; GAI; MARINS, 2015, p. 98-99).

A educação de surdos tem mudado, principalmente a partir da década de 90, o que está ligado aos movimentos políticos das comunidades surdas em prol da conquista e da garantia de seus direitos, fundamentados por pesquisas, principalmente no campo da Linguística e dos Estudos Surdos. A diferença surda mobiliza a luta pela igualdade de direitos e pela pedagogia da diferença surda, de modo que se reconheça a cultura surda, a língua de sinais, a experiência visual, a participação de tradutores/intérpretes, o uso de tecnologias, a formação das comunidades e do povo surdo³⁷. Assim, alargam-se as discussões sobre uma educação bilíngue de surdos no Brasil, caracterizada por modos múltiplos de essa proposta educacional ser entendida e vivenciada no cotidiano escolar.

Nesta tese, minhas lentes focam as maneiras de as instituições escolares pensarem a educação bilíngue de surdos, tanto em nosso país como em outros; também aprofundo a análise de dados produzidos no Rio Grande do Sul, refletindo sobre alguns contextos escolares caracterizados como bilíngues em nosso Estado. Além disso, nesta dimensão textual, articulo pensares sobre o bilinguismo e a educação bilíngue, aponto importantes movimentos políticos na educação de surdos, assim como descrevo e analiso os contextos investigados, de modo que me seja possível pensar ‘uma educação escolar bilíngue de surdos’.

Já adianto alguns posicionamentos relevantes na produção desta *Dimensão escolar*, centrada em discussões sobre educação, escola e bilinguismo. Entendo que a educação, inclusive a de surdos, é um processo que não escapa da regulação através da cultura: ações são norteadas por normas; as condutas são classificadas e comparadas com base em padrões aceitáveis ou não; e a constituição de subjetividades está ligada ao sistema organizacional que se integra. (HALL, 1997a). As escolas de surdos não estão prontas; é preciso construí-las; “as escolas não possuem um modelo exterior de si mesmas e é sua cotidianidade, a presença e a

³⁷ Segundo Strobel (2008), ‘povo surdo’ refere-se aos sujeitos surdos que não habitam o mesmo local, mas que estão ligados 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 traços. Uma ‘comunidade surda’ é composta de sujeitos surdos e ouvintes (membros de família, intérpretes, professores, amigos e outros), que (com)partilham interesses em comum, em uma determinada localização.

ausência dos gestos, das palavras, das relações e das ações, quem as define precária e provisoriamente”. (SKLIAR, 2014, p. 201). Em relação ao bilinguismo na educação escolar de surdos, argumento que essa proposta transcende processos de interlocução linguística, como discuto na próxima ramificação textual.

4.1 Bilinguismo na educação de surdos

Nesta tese, não objetivo investigar tipos de bilinguismo praticados em escolas de surdos do Rio Grande do Sul. Entretanto, algumas reflexões teóricas sobre o bilinguismo possibilitam o deslocamento de concepções unidimensionais de bilinguismo (de valorização das competências linguísticas) em direção a concepções multidimensionais (além de questões linguísticas, consideram-se a psicologia, a sociolinguística e a sociologia, tendo em vista diferentes níveis de análises: individuais, interpessoais, intergrupais e sociais). Nesse fluxo, alio-me a Marcelino (2009), para caracterizar o bilinguismo como um *continuum* (do controle nativo ao controle de uma das quatro habilidades linguísticas³⁸), de modo que qualquer sujeito conhecedor de duas línguas pode ser considerado bilíngue, tendo em vista a aquisição simultânea ou consecutiva das línguas.

Na aproximação aos domínios discursivos da Linguística, o bilinguismo pode ser compreendido como a habilidade de usar duas línguas, em diferentes graus de competência, podendo o sujeito ter mais ou menos fluência em uma delas, com desempenhos diferentes nas línguas em função do contexto de uso e do propósito comunicativo. Por isso, o bilinguismo apresenta muitas configurações e diferentes classificações, dependendo das dimensões linguísticas, cognitivas, sociais e de desenvolvimento, que são consideradas como foco de atenção. (ZIMMER; FINGER; SCHERER, 2008). Já na perspectiva sociolinguística, o bilinguismo dos surdos brasileiros se caracteriza como bilinguismo diglótico, em que duas línguas ou registros linguísticos funcionalmente diferenciados coexistem e, em situação de complementaridade e de interdependência, têm funções distintas para seus usuários, de acordo com a situação comunicativa e grupo social. (FERNANDES; MOREIRA, 2009).

Diante de grupos que utilizam mais que duas línguas, pode-se também pensar em práticas multilíngues. Na educação escolar de surdos brasileiros, por exemplo, estes podem estar expostos à interação em Libras, língua portuguesa, língua inglesa e espanhola. Como um fenômeno mundial no uso alternado de línguas, poucos são os países que se reconhecem

³⁸ Estudos no campo da Linguística apontam a relevância de adquirir quatro (4) importantes habilidades na aprendizagem de uma língua: falar, ouvir, ler e escrever. Na perspectiva dos Estudos Surdos, a educação linguística de surdos compreende: olhar, sinalizar, ler e escrever.

como bi/multilíngues. A busca pela uniformidade linguística e cultural, presente na ideologia ‘uma língua, uma nação’, gerou o mito do monolingüismo³⁹, como forma de apagar as línguas nacionais minoritárias e de imigração em favor de um projeto de construção de um Estado-Nação homogêneo, no qual não há lugar para o plural, para o diferente. (CAVALCANTI, 1999; FRITZEN, 2008). Conseqüentemente, a língua oficial é encarada como se fosse a única falada, inclusive de norte a sul do País. (BAGNO, 1999).

Em práticas monolíngues, como aponta Souza (1998a), figuram: (a) situações de imersão (na língua majoritária), visando à assimilação linguística; (b) programas segregacionistas nos quais os estudantes falantes de línguas minoritárias são ensinados somente em sua língua materna sem se possibilitar quaisquer conexões com a língua dominante; (c) programas bilíngues transitórios, nos quais o ensino se inicia com a língua materna do estudante, que é gradualmente substituída pela língua dominante; a língua materna é importante como uma escada para a aprendizagem da língua dominante; (d) programas tradicionais de inclusão (monolíngue), nos quais a língua estrangeira é empregada para um limitado enriquecimento e um limitado bilingüismo e; (e) programas separatistas, nos quais o grupo minoritário pode ter a opção de preservar a língua minoritária com autonomia e ter pouco contato com a língua dominante.

No Brasil, a multiplicidade linguística ainda não se caracteriza como uma prática comum. Em muitos contextos, tem-se a ideia equivocada de que uma língua pode não levar ao uso de outra, que, portanto, ‘subtrai’ e prejudica o aprendizado da língua oficial da nação. Ignora-se, infelizmente, que temos falantes de famílias de imigrantes e de comunidades indígenas (mais de 170 línguas indígenas), bem como de usuários da Libras (surdos, familiares de surdos, intérpretes, educadores...). Desconsidera-se que o primeiro Inventário Nacional da Diversidade Linguística, instituído pelo Decreto nº 7.387, de 9 de dezembro de 2010, reconhece a Libras como língua nacional e, conseqüentemente, o direito dos brasileiros oriundos das comunidades surdas à preservação de sua língua – Libras – e cultura; e disso decorre o direito de os surdos terem escolas específicas e formação de educadores graduados com currículo que atenda e respeite as diferenças linguísticas e culturais desses grupos linguísticos minoritários⁴⁰. (MORELLO; ALTENHOFEN, 2013). Ocorre, dessa forma, que a

³⁹ Cavalcanti e Bortoni-Ricardo (2007) caracterizam os contextos onde mais de uma língua é falada e não necessariamente é escrita, como é o caso do brasileiro, como cenários fortes em tradição oral, em que se perpetua o mito do monolingüismo.

⁴⁰ De acordo com o Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) e Ministério da Cultura (MinC), as línguas minoritárias brasileiras incluem línguas indígenas, variedades regionais da língua portuguesa, línguas de imigração, línguas de comunidades afro-brasileiras, línguas crioulas e Libras. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

Libras, se comparada ao português, não tem considerável prestígio social e é utilizada por um grupo restrito de pessoas. (FERNANDES; MOREIRA, 2009).

Nos campos dos Estudos Surdos e da Linguística, de acordo com alguns estudos realizados⁴¹, uma educação bilíngue de surdos compreende interação, ensino, aquisição/aprendizagem e uso de duas línguas: a língua de sinais como primeira língua (Libras, neste país) e, como segunda língua, na modalidade escrita, a língua oficial usada pela maioria da população (no caso brasileiro, a língua portuguesa). Concordando com Karnopp (2012), uma educação bilíngue inclui, no mínimo, a contar pelas palavras que compõem essa expressão, as grandes áreas da Educação e da Linguística. Além disso, corroborando a autora, a expressão ‘estar sendo bilíngue’ seria a mais adequada, já que aproxima o bilinguismo à condição de uso ou de contextos de uso de duas ou mais línguas em contato, assim como não determina uma condição inerente e permanente do sujeito. Embasada em uma “perspectiva ‘aditiva’, em que se adiciona uma língua a outra (de estrutura já adquirida), saber mais línguas apresenta vantagens, tanto no campo cognitivo quanto nos campos político, social e cultural”. (QUADROS, 2012, p. 28).

Em contextos de educação escolar bilíngue de surdos, quando geralmente inicia o processo de interlocução entre Libras e língua portuguesa, é imprescindível considerar as diferenças entre uma e outra. Em geral, as línguas orais-auditivas – como é o caso da língua portuguesa – representam a produção da informação linguística através do aparelho fonador, e sua percepção se dá por meio da audição. Logo, tem-se aproximações na aprendizagem de duas línguas orais, como, por exemplo, o português e o inglês. Já as línguas de sinais são produzidas com um conjunto de elementos linguísticos manuais, corporais e faciais necessários para a articulação do sinal em um determinado espaço de enunciação, e sua percepção ocorre através da visão. Trata-se, pois, de uma modalidade viso-espacial, de modo que a Libras atende à especificidade de como o surdo capta a informação, constrói o conhecimento e expressa suas ideias, sentimentos e ações. Assim, importa destacar que, no caso dos surdos, a aprendizagem da LP dá-se por outras vias se comparada à aquisição da língua de sinais, o que compreende aprender uma língua de modalidade diferente da Libras.

Nesse intercâmbio linguístico-cultural, é oportuno atentar que nem todos os surdos podem ser fluentes em Libras quando ingressam e dão sequência aos estudos na escola, pois muitos, inicialmente, aprendem o português oral e/ou escrito, além de gestos e mímicas que compõem uma comunicação caseira e espontânea, e só depois têm contato com a Libras. Estudos comprovam que a maioria das crianças surdas é filha de pais ouvintes e, portanto, é comum que seus familiares não sejam usuários de língua de sinais. Acrescenta-se a isso o fato

⁴¹ Ver estudos de Fernandes e Rios (1998); Lacerda (1998); Quadros (1997; 2012); entre outros pesquisadores.

de muitos surdos, principalmente moradores de regiões do interior, chegarem às escolas ou turmas de surdos nas séries finais do Ensino Fundamental sem, antes, terem adquirido a Libras. Em seus processos de escolarização, essas condições linguísticas têm implicações na aprendizagem de uma língua adicional, como o português, por exemplo. Nesses casos, os estudantes surdos são desafiados a adquirirem/aprenderem as duas línguas na escola. Esse contexto exige diferentes estratégias metodológicas de ensino, contemplando essas singularidades linguísticas, o que se caracteriza como um desafio na educação escolar bilíngue de surdos.

Por conta disso e de outros argumentos que desenvolvo nesta tese, como aprofundo na *Dimensão pedagógica*, não me refiro à Libras como primeira língua (L1) de todos os surdos, mas defendo a centralidade da língua de sinais (LS) na educação bilíngue de surdos. Também argumento em defesa do uso da língua portuguesa (LP) como língua adicional (LA), de modalidade escrita (ME), o que se aproxima da perspectiva aditiva de bilinguismo. Em síntese, reconheço que a Libras tem seu papel no desenvolvimento de funções importantes da criança (cognitivas, emocionais, sociais), mas me desprendendo de posições de ordem numérica (Libras como L1, e língua portuguesa como L2), para problematizar uma verdade instituída e para construir outro pensamento: a centralidade da língua de sinais na aprendizagem de uma língua adicional na modalidade escrita. Mesmo assim, ao comentar alguns pesquisadores aqui citados, ou na composição do *corpus* empírico desta tese, manterei usos como L1 (primeira língua ou língua materna) e L2 (segunda língua), considerando minha fidelidade aos textos consultados e a convergência entre alguns pontos de suas teorizações e a minha argumentação.

Outro notório ponto a ser observado no intercâmbio entre Libras e língua portuguesa em contextos de educação escolar bilíngue é o hipotético equilíbrio entre duas línguas, visto que a língua de sinais, por vezes, assume o papel de facilitador e de recurso de transição para o ensino escolar. Traduzir conhecimentos da língua portuguesa para a Libras, e vice-versa, não garante aprendizagem. Além disso, como um recurso de acessibilidade, a Libras – e também o trabalho do tradutor/intérprete – pode não ocupar o mesmo *status* que a língua portuguesa. Concordando com Fernandes (1999), a mudança na língua em que são transmitidos os conteúdos, ou a adoção de critérios de avaliação mais justos em relação às suas diferenças linguísticas, podem orientar uma nova abordagem curricular, mas são insuficientes para a compreensão do sujeito surdo em sua dimensão sócio-histórico-cultural.

Percebe-se,

[...] em algumas escolas, que a língua de sinais está sendo utilizada mais como uma língua de tradução de conteúdos oficiais do que uma língua que produza significados, que produza e transmita cultura. Essa artificialização leva ao desenvolvimento de excelentes copistas, sem capacidade leitora de compreensão do texto, ou seja, amplia-se a dificuldade de acesso ao texto escrito, à interpretação do texto. Desenvolve-se, então, um enorme paradoxo: reivindica-se a língua de sinais na escola para garantir um acesso de qualidade à cultura escrita; entretanto, apesar de a língua de sinais estar na escola, esse acesso ainda não está sendo viabilizado. (LEBEDEFF, 2004, p. 130).

Dessa forma, a língua portuguesa ainda é mais usada socialmente (não somente em escolas) e ocupa *status* de língua majoritária no nosso país, pois é utilizada predominantemente em documentos legais, meios de comunicação e literatura, constituindo-se poderoso instrumento de disseminação cultural por meio da escrita. Também é componente curricular obrigatório e de considerável carga horária nas escolas de Educação Básica, sendo valorizada como expressão da identidade nacional, projeto este que atravessa as escolas comuns e as escolas especiais de surdos. Romper com essa cultura escolar não é uma tarefa fácil, pois implica relações de poder em práticas discursivas.

Nas escolas comuns – onde se encontram matriculados a maioria dos estudantes surdos – o português é a única língua de interação e de instrução e, mesmo considerando a imersão na língua dominante, não há aprendizado possível pelas naturais barreiras de apropriação; nas escolas especiais (para surdos), nas quais se agregou, recentemente, a língua de sinais às práticas pedagógicas, o português acaba predominando como língua principal; em função do grande número de professores não-surdos não aprenderem ou terem fluência limitada em Libras; na dita escola inclusiva, o espaço concedido à Libras se faz pela presença de tradutores e intérpretes, ainda sem a necessária qualificação profissional, que acabam sendo os únicos modelos e interlocutores dos estudantes surdos. Essas cenas compõem o complexo cenário do ‘bilinguismo’ dos surdos brasileiros nas escolas que acaba por fortalecer a mitificação da Libras como uma língua primitiva e desqualificada para o exercício da cidadania e a hipervalorização do português como expressão da identidade nacional. (FERNANDES; MOREIRA, 2009, p. 231).

Ainda em relação ao *status* das línguas aqui em questão, geralmente ocupam diferentes lugares nas organizações curriculares das escolas. O português, língua majoritária e de maior prestígio social, de modo recorrente, tem maior carga horária, sem contar que o ensino aos surdos em turmas comuns, com o trabalho do intérprete, acontece principalmente em língua portuguesa. Inclusive em escolas caracterizadas como bilíngues, em que há uma equiparação na carga horária para ensino das línguas em contato, a supremacia da LP pode ser observada no cotidiano escolar, como em comunicações escritas (bilhetes, cartazes, documentos...) ou orais (reuniões de pais e de professores, eventos abertos ao público...).

Nesse sentido, Souza (1998a) alerta sobre prevalência do monolinguismo e o apagamento de uma das línguas (obviamente a minoritária), conduzindo a um limitado bilinguismo.

No caso de surdos bilíngues Libras – língua portuguesa, convém destacar que os processos escolares compreendem uma educação bilíngue bimodal, pois se usam duas línguas reconhecidamente brasileiras e de modalidades diferentes: Libras e LP (respectivamente, viso-espacial e oral-auditiva), sendo que ambas expressam valores, crenças e modos de percepção de pessoas que compartilham elementos culturais. Além dos aspectos linguísticos, que possibilitam descrever os surdos como bilíngues bimodais, outro ‘bi’ convém ser acrescido: bicultural.

Uma condição bilíngue para os surdos implica viver, concomitantemente, numa condição bicultural, em uma zona de fronteira, experienciada pelos surdos nas formas de ver e de organizar o mundo e a si mesmos dentro dele. “A convivência surda tanto com a comunidade surda quanto com a comunidade ouvinte, imprime traços identitários distintos nos sujeitos surdos, pois esses partilham de elos que os posicionam de formas específicas, ora como surdos – quando estão na comunidade surda –, ora como não ouvintes – quando estão entre os ouvintes”. (LOPES, 2011, p. 66). Portanto, é preciso atentar para os desdobramentos ‘bi’ – bilíngue, bimodal e bicultural – em processos de educação escolar bilíngue de surdos, também marcados por fatores históricos, sociais, culturais, políticos, linguísticos e pedagógicos.

Ademais, mesmo que neste texto eu discorra sobre a existência de ‘propostas’ (no plural) para efetivar uma educação bilíngue em nosso país e estado, importa ratificar que enunciados acadêmicos⁴² e dos movimentos surdos têm apontado ‘a proposta’ de educação bilíngue como significativa na escolarização de surdos, e a temática tem sido incorporada às agendas de políticas públicas brasileiras. E quando uma gramática ou um esquema de pensamento está constituído, tem-se a sensação de ‘já dito e pensado’, ou seja, mesmo que se creia em inovações, é permitido pensar o que todo mundo pensa; afinal, a ordem do discurso determina o que se pode dizer e o que se pode pensar, os limites de nossa língua e de nosso pensamento. (LARROSA, 2015).

Sem objetivar avaliações de propostas escolares na educação de surdos, na ramificação que apresento na sequência, busco refletir acerca da multiplicidade de cenários escolares bilíngues, ou não, tanto no Brasil como em outros países; isto é, arranjos linguísticos, educacionais e políticos favorecem outros modos e variadas condições sob as quais se produz a educação (bilíngue) de surdos. Há, inclusive, ‘modelos’ em que a língua de sinais não é

⁴² Alguns pesquisadores brasileiros que têm se dedicado à discussão de programas de educação bilíngue para surdos são: Quadros (1997; 2012); Fernandes (1999); Finau (2006).

considerada a língua de instrução, com predomínio da língua oficial do país, incluindo-se práticas de oralização. Portanto, os processos de escolarização de surdos, de modo geral, não seguem uma sucessão de tempo ou formas pré-determinadas; eles movimentam e dispersam uma pluralidade de posições nos territórios considerados bilíngues, assim como produzem modos múltiplos de ser surdo.

4.1.1 Escolarização de surdos: alguns contextos (não) bilíngues

O relatório intitulado *Deaf People and Human Rights*⁴³, publicado pela *World Federation of the Deaf (WFD)*, juntamente com a *Swedish National Association of the Deaf (SDR)*, dá uma visão geral de como se encontra a situação dos surdos em termos de direitos humanos nos países em desenvolvimento, considerando dados obtidos através de questionários encaminhados principalmente às associações nacionais de surdos, com a participação de noventa e três (93) países do mundo inteiro. Nesse relatório, conforme Haualand e Allen (2009), nenhuma nação nega completamente o direito dos surdos à educação; entretanto, não existe nenhum país em que o sistema educativo seja considerado completamente satisfatório, além de que ainda existe um considerável desconhecimento sobre a importância da língua de sinais na educação de surdos, que só é reconhecida em quarenta e quatro (44) dos países investigados.

Além disso, ainda de acordo com o documento anteriormente citado, a oralização ainda é forte em muitos países, sendo que a abordagem mais usada é a da comunicação total (em 66 países investigados); apenas vinte e três (23) países afirmam ter uma abordagem bilíngue (e só em algumas escolas), considerando ainda a dificuldade dos investigados para saber em que consiste o bilinguismo para surdos. A maioria das nações, que no relatório da WFD afirma ter já implementado o bilinguismo, admite que ainda há muito trabalho a fazer, antes que se possa dizer que as crianças surdas usufruem de uma educação bilíngue, a começar pelo fato de os professores terem pouca fluência em língua de sinais, tendo baixas expectativas em relação à capacidade de aprendizagem das crianças surdas.

Ao investigar a educação de surdos na Europa, um importante estudo, intitulado *Signed languages in Education in Europe*, mostra que o bilinguismo ainda não se conseguiu impor de forma consensual, embora exista um discurso epistemológico e até político que reconhece os surdos como membros de uma minoria linguística e cultural. A dificuldade em atribuir um *status* de igualdade à língua de sinais reflete-se na postura dos pais e na forma

⁴³ Disponível no site <<http://www.wfdeaf.org/wp-content/uploads/2011/06/Deaf-People-and-Human-Rights-Report-ESP.pdf>>. Acesso em: 7 set. 2012.

como muitos Estados implementam as suas políticas educativas. Em muitos países europeus, a língua majoritária continua a ser considerada a primeira língua dos estudantes surdos e utilizada como língua de acesso à educação, enquanto que as línguas de sinais são usadas como mero instrumento para ascender mais rapidamente à língua oral. (GOMES, 2010; LEESON, 2006).

Nos Estados Unidos, há projetos bilíngues de referência, como o da *Gallaudet University*, cujos programas são desenvolvidos a pessoas surdas. Localizada em Washington, D.C., capital dos Estados Unidos, a instituição caracteriza-se pelo uso da língua de sinais dos Estados Unidos, a *American Sign Language* (ASL), como primeira língua, sendo que o inglês é usado como segunda. Os cursos são ministrados em ASL e, através dela, se comunicam os funcionários, os estudantes e os professores. Ainda que se conceda prioridade aos estudantes surdos, a universidade admite, também, um pequeno número de pessoas ouvintes a cada semestre, exigindo-lhes o domínio da ASL como requisito para permanecer na instituição.

Esse projeto de educação bilíngue, entretanto, não se aplica em todo o Estado Americano, onde outros saberes têm governado a educação de surdos. Há também as escolas que continuam praticando o oralismo e a comunicação total nos Estados Unidos da América (EUA). No site da *American School for the Deaf*⁴⁴, a filosofia da comunicação total está explícita, abarcando o inglês e a língua de sinais americana, a integração da fala, o treino auditivo, a leitura, a escrita e o uso de tecnologias de apoio como partes essenciais de uma comunicação total, que permite aos estudantes atingirem uma ‘verdadeira linguagem e letramento comunicacional’. Considerada a escola mais oralista do mundo, a *Clarke School*, que integra a rede de escolas denominada *Clarke Schools for Hearing and Speech*, não deixou de funcionar; pelo contrário, as escolas da rede estão espalhadas por cinco cidades dos Estados Unidos. Nesse caso, o nome da Instituição mudou, mas a filosofia continua a mesma: “Dar às crianças que são surdas profundas ou surdas parciais as competências de audição e de fala que precisam para ter sucesso na vida⁴⁵”.

Na maior parte dos países europeus, conforme o estudo de Leeson (2006)⁴⁶, a tendência é incluir estudantes surdos em escolas e turmas comuns, o que é chamado de *mainstream* (corrente da moda). Entre a inclusão dos surdos nas turmas de escolas comuns (na área de residência) e a frequência de escolas especiais para surdos, existe um modelo intermediário: as unidades de apoio a surdos, inseridas nas escolas comuns, onde os estudantes podem estar em integração parcial ou plena ou em turma de surdos, tendo apoio

⁴⁴ Disponível em: <<http://www.asd-1817.org/page.cfm?p=9>>. Acesso em: 15 jun. 2013.

⁴⁵ Disponível em: <<http://www.clarkeschool.org/new>>. Acesso em: 15 jun. 2013.

⁴⁶ Tradução minha.

da Educação Especial. Esse modelo conta com um grande número de estudantes surdos e surdos adultos, favorecendo o sentimento de identidade surda, com a oportunidade de as crianças surdas conhecerem e interagirem com surdos adultos, o que lhes permite também desenvolver a sua competência em língua de sinais.

Já em Portugal, as crianças surdas podem optar pela via oralista em escolas comuns da área de residência ou pela via bilíngue em Escolas de Referência para a Educação Bilíngue de Alunos Surdos (EREBAS). A proposta educativa das EREBAS prevê: flexibilidade, com carácter individual e dinâmico; avaliação sistemática do processo de ensino/aprendizagem do estudante; participação da família; a formação de turmas de surdos do pré-escolar ao ensino secundário, participando em atividades desenvolvidas pela escola com os estudantes ouvintes; a introdução de áreas curriculares específicas: a língua gestual portuguesa (L1) e o português segunda língua (L2), do pré-escolar ao ensino secundário, e uma língua estrangeira escrita do 3º ciclo do ensino básico ao ensino secundário; e quadro de profissionais composto por professores de educação especial especializados em surdez, com competência em LGP e formação e experiência no ensino bilíngue, professores surdos de LGP, intérpretes de LGP e terapeutas da fala. (CARNEIRO, 2012).

Estas escolas de referência são antigas unidades de apoio à educação de alunos surdos (UAEAS). A sua designação mudou com a publicação do Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro. O objectivo da mudança foi reduzir o número de unidades, de modo a aumentar a concentração dos alunos surdos e assim favorecer o ensino bilíngue. As unidades seleccionadas foram consideradas escolas de referência. É de referir que as outras unidades não foram extintas. Continuam a acolher alunos surdos, embora sem recursos suficientes para tal atendimento, uma vez que os docentes e intérpretes de LGP são colocados prioritariamente nas escolas de referência. (GOMES, 2010, p. 67).

Ao investigar percepções de professores sobre as EREBAS em sua dissertação de Mestrado, Carneiro (2012) afirma que essas escolas concentram as crianças e os jovens, dependendo da sua localização e rede de transportes, sendo que nelas se investe em equipamento informático e materiais didáticos adequados às necessidades desses estudantes. São objetivos das escolas de referência aplicar metodologias e estratégias de intervenção adequadas a estudantes surdos, de modo que se atribui como competência da escola a promoção linguística dos estudantes surdos; concentram-se estudantes surdos numa comunidade linguística de referência e em um grupo de socialização constituído por indivíduos de diferentes idades, que utilizam a Língua Gestual Portuguesa, tendo como base a premissa de que esta expressa a cultura da comunidade surda. Entretanto, o

desenvolvimento da LGP como primeira língua tem sido difícil devido à oposição ao modelo de educação bilíngue em políticas educacionais.

Os países nórdicos, por sua vez, segundo Gomes (2010), têm uma filosofia diferente, considerando que devem existir escolas próprias para os surdos. Nesses países, defende-se o bilinguismo, sendo a Suécia uma nação de referência. As escolas de surdos suecas estão dispersas geograficamente e abrangem estudantes surdos do País através da distribuição por cinco cidades-modelo, onde se encontram concentrados os recursos necessários para uma educação bilíngue. Em cada uma dessas cidades, existem creches e jardins de infância para crianças surdas, onde se fomenta a aquisição precoce da língua gestual e se dão os primeiros passos na iniciação da escrita. Dos seis (6) aos dezesseis (16) anos, existem escolas especiais só para surdos. A partir do secundário, surdos e ouvintes frequentam as mesmas escolas.

Em relação ao projeto bilíngue sueco, Slomski (2012) afirma que, logo após o diagnóstico da surdez, os pais são orientados a entender que seus filhos pertencem a um grupo linguístico minoritário e são colocados em contato com as comunidades surdas. Os pais suecos geralmente aprendem a língua de sinais e autorizam os filhos a frequentarem escolas de surdos, mesmo que distantes de casa. As crianças são encaminhadas para a pré-escola aos quatro anos, às vezes até antes, onde a equipe de profissionais usa a língua de sinais (com, no mínimo, um surdo), assim como a leitura é desenvolvida por meio de contos e histórias infantis. O ensino da leitura e da escrita para surdos é feito por meio da língua de sinais, com uma metodologia semelhante à usada no ensino de línguas estrangeiras para crianças ouvintes.

Na Suécia, o

[...] modelo para ensino bilíngue é baseado na premissa de que a criança surda tenha a língua de sinais (LS) como sua primeira língua, mesmo que para a maioria dos indivíduos surdos isto deva ser oportunizado por um suporte extra às suas famílias, por meio de pré-escolas onde a língua de sinais seja usada, tendo uma língua primária que sirva de base para o ensino de uma segunda língua para as crianças surdas. Esta segunda língua deve ser viabilizada principalmente na forma escrita, não falada, da língua da sociedade, simplesmente porque a língua escrita é visualmente acessível, em sua totalidade, aos surdos, ao passo que a fala não é. A fala, contudo, não é excluída do ensino. Ao invés disso, ela tem outro papel diferente do papel que tem sido atribuído na educação de surdos. Nesta perspectiva bilíngue, a fala é considerada principalmente como um complemento à LS e à língua escrita, não como um meio para a aprendizagem da língua como tal. (SVARTHOLM, 2014, p. 36).

Esse trabalho tem servido de exemplo para muitos países que estudam o bilinguismo ou desejam implantá-lo. A proposta da Suécia foi seguida pela Dinamarca, em que as crianças também adquirem a língua de sinais como L1 e, mais tarde, aprendem a língua oficial do

País, o dinamarquês escrito como L2, que é ensinado por meio de técnicas de ensino de segunda língua/língua estrangeira. Por outro lado, apesar de implantada com sucesso no Uruguai, Venezuela e França, essa proposta bilíngue para surdos não teve continuidade nesses países, respectivamente devido a uma história fortemente marcada pelo oralismo, falta de estrutura que garantisse a continuidade da proposta e falta de apoio governamental, ou seja, razões político-ideológicas. (SLOMSKI, 2012, p. 96).

A descrição de práticas desenvolvidas em outros países poderia ser aqui alongada, mas creio que os exemplos supracitados são suficientes para mostrar os diferentes modos de se entender e de oportunizar uma educação (bilíngue) de surdos. Nessa multiplicidade, convém contar com a efetiva participação das comunidades surdas locais, na contramão das estratégias de captura e de silenciamento surdo. Importa que as necessidades, os interesses e os direitos dos estudantes surdos sejam atendidos, haja vista as posições dessa minoria linguística e cultural. Em torno da surdez, é “preciso combater as estratégias perversas de invisibilidade social, os determinismos ontológicos reduplicados nos falsos determinismos sociais, as crenças caducas de que a partilha dos espaços públicos não pode ser povoada multilinguística e multissubjetivamente”. (CARVALHO, 2016, p. 10).

Discutir a educação escolar bilíngue de surdos no Brasil significa descrevê-la em relações de poder, com destaque para as lutas e as conquistas das comunidades surdas, sobretudo por meio de suas lideranças políticas e de seus representantes acadêmicos. Na aproximação ao cenário brasileiro, do que tratarei na ramificação textual que sucede, embora a defesa da ‘escola bilíngue para surdos’ seja constituída como uma verdade deste tempo, outros desafios emergem, muitos deles também recorrentes no cotidiano das escolas comuns, principalmente nas redes públicas de ensino.

4.1.2 Deslocamentos brasileiros: constantes lutas e importantes conquistas

Uma educação escolar bilíngue de surdos acontece de modos diferentes no Brasil e sua implementação está ligada a questões político-ideológicas em âmbitos macro e micropolíticos, em níveis de duplo condicionamento: foco local está relacionado a estratégias globais, que estão pautadas nas situações microscópicas que acontecem. (VIEIRA-MACHADO, 2016). Nos deslocamentos que se dão em nosso país, os projetos de educação bilíngue estão articulados a enunciados do campo político e jurídico (por meio de lutas dos movimentos surdos e de conquistas nos termos da lei) e do meio acadêmico (autorizados principalmente no campo da Linguística e dos Estudos Surdos). Paralelamente a esses significativos avanços, há que se observar também os desafios para a manutenção e a

continuidade dos processos de educação escolar bilíngue, pois algumas ‘velhas questões’, que emergem em cenários contemporâneos, carecem de tensionamentos. Disso tratarei nesta ramificação textual, também argumentando sobre a importância da participação dos surdos em decisões relacionadas à sua educação.

A Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS) caracteriza as escolas bilíngues como aquelas em que a língua de instrução é a Libras, sendo a língua portuguesa ensinada como segunda língua, após a aquisição da primeira. Além disso, essas escolas se instalam em espaços arquitetônicos próprios; nelas atuam – ou ao menos deveriam atuar – professores bilíngues, sem necessidade de mediação de intérpretes na relação professor-estudante e sem a utilização do português sinalizado. Os municípios que não comportam escolas bilíngues de surdos devem garantir educação bilíngue em classes bilíngues nas escolas comuns; recomenda-se, também, que as escolas bilíngues de surdos ofereçam educação em tempo integral. (FENEIS, 2011). Portanto, nessa perspectiva, uma educação bilíngue (Libras – língua portuguesa) é compreendida como modalidade regular de ensino em Libras, que não faz parte do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Nesse movimento em prol da educação pela qual lutam os surdos – ao menos a maioria deles –, percebe-se resistência a outros entendimentos de educação bilíngue, como, por exemplo, orienta-se na proposta do MEC, intitulada *Abordagem Bilíngue na Escolarização de Pessoas com Surdez*⁴⁷, com autoria de Alvez, Ferreira e Damázio (2010). Isso porque, nesse documento, está prevista a inclusão de estudantes surdos em turmas comuns das escolas regulares e, no contraturno, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para estudantes com surdez, organizado em três momentos didático-pedagógicos: AEE para o ensino de Libras, AEE em Libras e AEE para o ensino da Língua Portuguesa. Nessa prática, a surdez é reduzida a uma singularidade linguística, pois se reafirma a visão de um sujeito com uma deficiência, cujo recurso de acessibilidade é a língua de sinais, capturada como uma língua-metodologia ou uma língua-recurso, de *status* inferior à língua portuguesa. (MÜLLER, et al., 2013).

Na contramão de orientações educacionais como essa do MEC, produzidas no campo da Educação Especial, as comunidades surdas têm reivindicado outros modos de condução dos surdos nas escolas. Ao analisar o documento o *Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa* (2014), é possível observar que uma educação bilíngue de surdos é proposta para o período regular de aula em Libras, à qual se confere legitimidade como língua curricular. Também envolve a criação de ambiente

⁴⁷ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7106-fasciculo-4-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 jan. 2016.

linguístico definido por uma política que orienta a participação de Libras e LP no processo de escolarização; respeita-se a condição da pessoa surda, sem desconsiderar a necessária aprendizagem escolar do português, que não se constitui fator de exclusão escolar. O objetivo dessa proposta é garantir a aquisição e a aprendizagem das línguas envolvidas como condição necessária à educação do surdo, para construir sua identidade linguística e cultural em Libras e concluir a Educação Básica em situação de igualdade a outras crianças. Esse projeto de educação bilíngue, caso se restrinja às questões linguísticas, pode pouco avançar em outros pontos do campo educacional, em que se discutem a educação, a escola e a pedagogia, em que estão centralizados os recursos humanos e financeiros.

Corroborando Souza et al. (2016), a educação bilíngue Libras – língua portuguesa, segundo os movimentos surdos, é entendida como a escolarização que respeita a condição linguística da pessoa surda e sua experiência visual como constitutiva de um modo singular de ler e entender o mundo, sem, contudo, desconsiderar a necessária aprendizagem escolar de português. Demanda a formação de profissionais bilíngues e o desenho de uma política linguística que defina a participação das duas línguas na escola em todo o processo de escolarização, conferindo legitimidade e prestígio à Libras como língua curricular e parte integrante do processo de subjetivação da pessoa surda. As escolas bilíngues de surdos, nesse sentido, são específicas, tendo a especificidade linguístico-cultural dos surdos – não a deficiência – como critério de seleção e composição dos estudantes em turmas. O objetivo é garantir a aquisição e a aprendizagem das línguas envolvidas, construindo sua identidade linguística e cultural em Libras.

Esse entendimento de educação bilíngue em escolas de surdos não emerge do acaso, evidentemente; sua produção, como já afirmado anteriormente, está articulada às pesquisas, aos movimentos e às conquistas legais das comunidades surdas. No meio acadêmico, um exemplo de investigação, que legitima a importância da educação bilíngue, foi coordenada pelo pesquisador Fernando César Capovilla, na Universidade de São Paulo (USP); realizada com 9.200 estudantes surdos, oriundos de 15 estados de todas as regiões geográficas brasileiras e provenientes de todos os níveis educacionais, é considerada uma das maiores pesquisas já conduzidas sobre a educação de uma população escolar surda. Na *Carta Aberta ao Ministro da Educação sobre a especificidade linguística da criança surda e o essencial de suas necessidades educacionais especiais*, disponível em Sá (2011), Capovilla afirma a eficiência do ensino em escolas bilíngues de surdos, como se observa no excerto que abaixo selecionei:

Depois de examinar cada um dos 9.200 alunos durante 26 horas por aluno, a pesquisa revelou que, na Educação Infantil e nos primeiros 5 anos da educação fundamental, pelo menos, os alunos surdos se desenvolvem mais e

melhor em escolas especiais para surdos (nas quais recebem instrução em Libras por professores sinalizadores fluentes e em meio a outros colegas surdos), ao passo que os alunos com deficiência auditiva se desenvolvem mais e melhor em escolas comuns em regime de inclusão. [...] Um dos achados mais contundentes é o de que as crianças surdas alfabetizam-se melhor em escolas bilíngues do que em escolas comuns em inclusão [...]. Como as escolas bilíngues alfabetizam melhor as crianças surdas que as escolas comuns, e como essas escolas bilíngues também preparam melhor a criança surda para fazer leitura orofacial do que as escolas comuns, as escolas bilíngues contribuem mais para a inclusão social e cidadania dos surdos do que as escolas comuns. (CAPOVILLA, 2011, p. 294-295).

Essa investigação demonstrou que surdos aprendem mais e melhor nas escolas e classes bilíngues, onde o ensino é ministrado diretamente em língua de sinais e o português escrito é ensinado como LA. A aquisição da língua de sinais proporciona aos surdos desenvolverem, além das habilidades linguísticas, a comunicação e a compreensão do mundo em estágios que se assemelham ao das crianças ouvintes. E, para isso, segundo o pesquisador, os surdos precisam de ambiente linguístico favorável, ou seja, é preciso estar em contato intenso com a sua própria língua desde a mais tenra idade. Por conta de complexos e importantes estudos, como o de Capovilla (2011) e de outros pesquisadores, uma educação bilíngue é discursivamente produzida como a mais apropriada na escolarização dos surdos.

Ainda em se tratando de investigações mais em âmbito local, cito novamente a pesquisa realizada pelo Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (GIPES), desenvolvido de 2007 a 2009, que descreveu as condições de escolarização dos surdos no Rio Grande do Sul. Segundo o relatório (LOPES et al., 2009), os dados produzidos apontaram que a maioria dos estudantes surdos incluídos nas escolas comuns não utilizava a Libras, não possuía convivência com outros surdos e não usava a língua portuguesa na comunicação com colegas e professores ouvintes. No caso desses estudantes, o seu contato com a Libras e a troca com outros surdos se restringia à sala de aula específica para surdos, onde a língua de sinais era conhecida e utilizada como língua de instrução e ensino. Percebe-se, assim, que o processo de escolarização dos surdos em escolas comuns fica comprometido pelas dificuldades de acesso à língua de sinais e ao português, bem como pela falta de profissionais especializados (apenas 24% dos professores afirmaram entender bem a Libras).

Ao analisarem os dados da pesquisa do GIPES, discutindo a educação bilíngue no Rio Grande do Sul, Karnopp, Pokorski e Millette (2016) mostram que os estudantes surdos entrevistados posicionam a escola de surdos como espaço linguístico e de constituição identitária. A maioria dos entrevistados escolheu a palavra 'Libras' como a primeira qualidade/marca de uma pessoa surda, mesmo que um percentual significativo de estudantes (74,72%) tenha tido acesso à língua de sinais, pela primeira vez, no ingresso em uma escola

onde havia surdos ou sinalizantes. Considerando que mais da metade dos entrevistados já tem uma transferência em seu histórico escolar, ao serem questionados sobre mudanças de escola, a maioria dos estudantes surdos indicou o uso/a presença de Libras como critério principal para transferência e escolha da instituição escolar. Importa destacar que, segundo as autoras, o grande número de transferências dos estudantes apresenta um movimento de busca pelo melhor espaço, não somente em vista de experiências educacionais, como também de pertencimento a uma comunidade linguística e escolar. Enfim, opta-se, quando possível, por escolas bilíngues de surdos; e, para isso, muitos estudantes submetem-se a mais de duas horas diárias de viagem entre casa e escola.

Outro relevante ponto destacado na pesquisa, discutido pelas autoras supracitadas, trata-se do fato de os estudantes surdos entrevistados ‘não quererem inclusão’ no formato que tem sido proporcionado para esses sujeitos em escolas comuns. Em muitas dessas instituições, não foi possível aplicar o questionário aos estudantes, pois não possuíam fluência linguística suficiente para compreender o questionário, nem em português nem em Libras. “Muitos professores dessas escolas afirmaram também não ter conhecimento necessário para constituírem uma relação comunicativa efetiva com seus estudantes, necessitando da mediação de um intérprete que nem sempre se faz presente, por motivos contratuais”. (KARNOPP, POKORSKI; MILLETE, 2016, p. 101-102). Portanto, até que ponto muitos desses espaços escolares, considerados inclusivos, constituem, de fato, ambientes de ensino, de aprendizagem, de circulação da cultura surda e de uso da língua de sinais?

Se, nas escolas comuns, as condições linguísticas e educacionais não são satisfatórias, isso mobiliza a reivindicação por espaços de educação escolar bilíngue de surdos. Em se tratando de lutas, um marco na história dos surdos brasileiros foi a manifestação em defesa da educação bilíngue para surdos, realizada em maio de 2011, em Brasília, que reuniu cerca de quatro (4) mil pessoas, segundo informações divulgadas na Revista da Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos. (REVISTA DA FENEIS, 2011)⁴⁸. Motivada pela ameaça de fechamento da Educação Básica da principal escola de surdos do Brasil, o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), a comunidade surda mobilizou-se a favor da ‘educação bilíngue para surdos’, como mostro em imagem que integra o Quadro 1. O significativo ato político e cultural chamou a atenção das autoridades para a força dos

⁴⁸ A Revista da Feneis, em seu nº 44, na edição trimestral de Junho-Agosto de 2011, apresenta um dossiê sobre a manifestação dos surdos no Planalto, incluindo as atividades desenvolvidas e as conquistas políticas. Disponível em: <http://www.feneis.org.br/page/imagens/noticias/noticias_2011/Revista%20Feneis_44.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2014.

sujeitos surdos, que querem ser vistos na sua diferença cultural, e não na perspectiva da deficiência.

Quadro 1 - Campanhas do movimento surdo brasileiro



Fonte: Construído pela autora da tese, com base no texto de Campello (2016).

Como bem mostra Campello (2016), inclusive através de imagens que compõem o Quadro 1, esses textos representam algumas reivindicações do movimento surdo brasileiro e suas incessantes lutas: cultura surda e educação bilíngue Libras-português em escolas de surdos, Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) e concursos com provas em Libras (vídeos), entre outras. Tensionam-se normas audistas⁴⁹, busca-se o cumprimento de direitos assegurados na legislação, difundem-se teorizações articuladas ao campo dos Estudos Surdos, luta-se por condições educacionais, linguísticas e culturais, entre outros pontos pretendidos pelos movimentos surdos. As programações do *Setembro Azul*⁵⁰ também seguem abrindo espaços para discutir a criação e a manutenção de escolas bilíngues de surdos. O

⁴⁹ Segundo Souza (1998b), o termo 'audismo' foi utilizado pela primeira vez em 1977, por Tom Humphries, educador e autor surdo americano; e seus principais pressupostos são: a) a surdez é fruto de uma enfermidade, ou de um acidente genético, que se associa frequentemente a outros distúrbios; logo, o surdo é constituído como inferior ao ouvinte; b) sustenta-se que a língua de sinais é prejudicial para aquisição da LP; portanto, nega-se o *status* linguístico da Libras, que acaba reduzida a um mero instrumento para imposição de uma política linguística monolíngue. Conforme Lopes e Thoma (2013), "normas audistas são produzidas por discursos que colocam na condição auditiva um valor normativo, situando os que têm perdas como anormais. Tais práticas estão para além do ouvinte, pois resultam de uma norma de audição, enquanto o termo 'ouvintismo', muito usado para tratar relações de saber/poder entre surdos e ouvintes, colocava o problema nos ouvintes, não nos discursos sobre a audição" (tradução minha).

⁵⁰ Disponível em <<http://setembroazul.com.br/historia.html>> Acesso em: 06 mar. 2016.

Setembro Azul, marco fundamental no que diz respeito à mobilização nacional em defesa das escolas bilíngue para surdos, pode ser entendido como um movimento social motivado por uma crítica às atuais políticas de Educação Especial, que têm de prioridade incluir os surdos em escolas comuns.

Paralelamente a esses movimentos, lutas e conquistas macropolíticas, as comunidades surdas também têm envidado esforços regionalmente localizados, ou seja, de âmbito micropolítico. Como prova disso, é possível citar as incessantes ações da Escola Estadual de Ensino Médio Nossa Senhora do Rosário, de Santa Cruz do Sul, em prol da manutenção das classes especiais de surdos no Ensino Fundamental. O Quadro 2, que a seguir apresento, composto de várias notícias, que circularam em fevereiro e março de 2016, sinaliza algumas ações da comunidade surda escolar pela manutenção das classes de surdos.

Quadro 2 - Luta pelas escolas e classes de surdos

Fonte: Construído pela autora da tese, com informações veiculadas em rede social e jornais de Santa Cruz do Sul (2016).

Apesar das manifestações locais e em meios de comunicação, reuniões com representantes locais e estaduais, audiências públicas, ações no Ministério Público, articulação dos estudantes, professores e familiares junto ao movimento surdo no RS, apoio da FENEIS e de líderes surdos do Estado, encaminhamento de petições públicas, entre outras mobilizações, a 6ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) determinou a inclusão de estudantes em turmas de ouvintes, com a participação de intérprete de Libras. As manifestações da comunidade escolar surda de Santa Cruz do Sul contaram com apoio de líderes do movimento surdo no Rio Grande do Sul e entidades representativas de surdos, juntamente com pais, professores e estudantes surdos, que estiveram em frente à Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC/RS), em Porto Alegre, no dia 18 de março do corrente ano, para reivindicar as turmas de estudantes surdos na E. E. de E. M. Nossa Senhora do Rosário. Somente no dia 07 de abril, após nova reunião, o Secretário Estadual de Educação garantiu a continuidade da educação bilíngue em classes especiais e bilíngues de surdos.

Além das reivindicações voltadas às classes especiais na Escola Rosário, representantes do movimento surdo no RS, em reunião, após o ato público de março de 2016, também pediram ao Secretário Estadual de Educação, Carlos Eduardo Vieira da Cunha, a implantação da Comissão Estadual de Educação Bilíngue para Surdos, sendo que ele se comprometeu em criar um grupo para a realização deste trabalho nos municípios. Em documento encaminhado à SEDUC, o movimento surdo do RS (comunidade surda, famílias de surdos, associações e sociedades de surdos, escolas e classes bilíngues para surdos) solicitou: a garantia de classes e de escolas bilíngues para surdos; a criação da Comissão Estadual de Educação Bilíngue para Surdos no RS; a criação da Política Estadual de Educação Bilíngue para Surdos; a garantia da qualidade das escolas e classes existentes; o fim dos processos de enturmação de estudantes sem critérios; a realização de concurso público em Libras; a composição de um mapa da exclusão dos surdos que estão fora da escola; a ampliação dos cursos de Libras para famílias, agentes públicos das Coordenadorias Regionais de Educação e comunidade; e a garantia do profissional TILS na SEDUC e em eventos estaduais de educação, entre outros pontos.

Neste inquietante cenário, algumas lutas, embora antigas, ganham ‘nova roupagem’; dão-se alguns passos para frente, e as posições de resistência e de contraconduta dos movimentos surdos balizam retrocessos da lógica inclusiva. Para isso, as comunidades surdas apoiam-se em textos acadêmicos e oficiais – discursivamente produzidos, autorizados e legitimados através de pesquisas, leis, decretos e planos –, que subsidiam os seus desejados modos de condução da educação de surdos no Brasil. Nesse fluxo macropolítico, destaco, a

seguir, a relevância de alguns desses documentos⁵¹ – dada a impossibilidade de sua completude –, os quais consolidam algumas marchas do movimento surdo brasileiro e encaminham deslocamentos vindouros, especialmente no que se refere à educação linguística e escolar dos surdos:

a) Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (1996): trata-se de um documento assinado pela UNESCO e várias organizações não-governamentais, de modo a corrigir desequilíbrios linguísticos, assegurando o respeito e o pleno desenvolvimento de todas as línguas; tem como finalidade propiciar a organização de um marco político da diversidade linguística, baseado na convivência, no respeito e nos benefícios recíprocos. No documento, garantem-se direitos como, por exemplo: o ensino da própria língua e cultura; o reconhecimento como membro de uma comunidade linguística; a manutenção e o desenvolvimento da própria cultura; o relacionamento e a associação a outros membros da comunidade linguística de origem; uma presença quantitativa da língua e da cultura do grupo nos meios de comunicação; o atendimento em sua língua nos organismos oficiais e nas relações socioeconômicas; uma educação que permita a todos os seus membros adquirirem o pleno domínio de sua própria língua, assim como o melhor domínio possível de qualquer outra língua; entre outros pontos, que totalizam mais de cinquenta (50) artigos.

b) Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002: reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. A Libras não substitui a modalidade escrita da língua portuguesa. Aos sistemas educacionais compete garantir a inclusão do ensino da Libras nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis Médio e Superior, integrando os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

c) Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005: regulamenta a Lei nº 10.436/2002; prevê a obrigatoriedade da inserção da Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério (em nível Médio e Superior), nos cursos de Fonoaudiologia e Licenciaturas; a formação de professores e de instrutores de Libras (com prioridade para a formação de pessoas surdas), de professores bilíngues e de profissionais em tradução e interpretação de Libras-língua portuguesa; a realização do exame e a certificação de proficiência em Libras; a garantia de oferta de escolas

⁵¹ Na tese de doutorado Moraes (2015), intitulada 'Emergência das políticas de educação bilíngue para surdos no Brasil na racionalidade inclusiva', a autora possibilita uma discussão acerca da emergência dos discursos políticos sobre a educação bilíngue na racionalidade inclusiva.

e classes de educação bilíngue; papel do poder público no apoio e na difusão da Libras para acesso das pessoas surdas à educação, inclusive como papel do poder público, a criação dos cursos de Letras-Libras⁵² e de Pedagogia Bilíngue⁵³, entre outros pontos.

d) Decreto nº 7.387/2010: institui o *Inventário Nacional da Diversidade Linguística*, sob gestão do Ministério da Cultura, como instrumento de identificação, documentação, reconhecimento e valorização das línguas portadoras de referência à identidade, à ação e à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira. As línguas inventariadas têm relevância para a memória, a história e a identidade dos grupos que compõem a sociedade brasileira. Quando incluídas no *Inventário*, recebem o título de *Referência Cultural Brasileira*, expedido pelo Ministério da Cultura, assim como farão jus a ações de valorização e promoção por parte do poder público. Segundo Oliveira e Altenhofen (2011), o *Inventário Nacional da Diversidade Linguística* é o primeiro instrumento jurídico que reconhece todas as categorias de línguas: indígenas, de imigração, de sinais, afro-brasileiras, crioulas, além das variedades do português falado no Brasil, assumindo, assim, que brasileiros de diversas línguas e origens contribuíram na construção do País; isto é, trata-se de um instrumento importante na construção de uma nova visão plurilíngue e pluricultural.

e) Decreto nº 6.949, de 26 de agosto de 2009: traduz a *Convenção Internacional das Pessoas com Deficiência*, assinada e ratificada pelo Brasil junto à Organização das Nações Unidas (ONU). Como uma emenda constitucional, ao assinar e ratificar o tratado internacional, o Brasil aceita ser avaliado pela ONU sobre as formas e os efeitos de seu cumprimento. Além disso, decreta-se o cumprimento da *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, em que destaque o Art. 24 e o Art. 30, que tratam da educação e da participação na vida cultural, em recreação, lazer e esporte. Por meio desses artigos, os Estados Partes assegurarão: a facilitação do aprendizado da língua de sinais e a promoção da identidade linguística da comunidade surda; a garantia de que a educação de pessoas, em particular crianças cegas, surdocegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo e em ambientes que favoreçam, ao máximo, seu desenvolvimento acadêmico e social; a tomada de medidas apropriadas para empregar professores habilitados para o ensino da língua de sinais e para capacitar profissionais e equipes atuantes em todos os níveis de ensino. Além disso, em igualdade de

⁵² A Universidade Santa Catarina (UFSC), por exemplo, oferece o Curso de Letras-Libras na modalidade presencial e a distância, envolvendo habilitações de Licenciatura e de Bacharelado, a fim de formar professores e tradutores/intérpretes de Libras. No 1º semestre de 2016, na UFRGS, ingressaram os acadêmicos da primeira turma do Curso de Letras/Libras Bacharelado (presencial).

⁵³ O Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), através do Departamento de Ensino Superior, oferece um Curso Bilíngue de Pedagogia, com o objetivo de formar pedagogos capacitados para atuar em contextos bilíngues (Libras e português). O curso de Pedagogia Bilíngue Libras-Português, desde 2015, é também ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG).

oportunidades com as demais pessoas, a identidade cultural e linguística específica deve ser reconhecida e apoiada, incluindo as línguas de sinais e a cultura surda.

f) Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014: aprova o Plano Nacional de Educação/ PNE - decênio 2011-2020. No cumprimento do disposto no Art. 214 da Constituição Federal, prevê-se, como estratégia de cumprimento da meta 4 (quatro), garantir a oferta de educação bilíngue. A estratégia 4.7 determina que as entidades federativas devem garantir a oferta de educação bilíngue, em Libras (como primeira língua) e na modalidade escrita da língua portuguesa (como segunda língua), aos estudantes surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas. Na estratégia 4.13, apoia a ampliação das equipes de profissionais da educação, garantindo a oferta de tradutores e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues. Ainda, na estratégia 7.8, sugere indicadores específicos de avaliação da qualidade da educação especial, bem como da qualidade da educação bilíngue para surdos.

g) Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015: institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência); de modo mais pontual, segundo o Artigo 18, incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: a oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas; a oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação; e o acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições. Ademais, no Artigo 30, afirma-se que, nos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas Instituições de Ensino Superior e de Educação Profissional e Tecnológica, públicas e privadas, devem ser adotadas medidas como: critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação, considerando a singularidade linguística da pessoa com deficiência no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa e a tradução completa do edital e de suas retificações em Libras.

Além desses textos oficiais, que garantem direitos linguísticos e educacionais aos surdos, cabe destacar a importância de alguns documentos produzidos pelas próprias comunidades e movimentos surdos, os quais contam com a participação de surdos acadêmicos, constituindo, desse modo, instrumentos de luta pela educação que ‘os surdos desejam’. Entre os principais documentos, cito: *Educação que nós surdos queremos* (FENEIS, 1999), elaborado a partir do Pré-Congresso ao V Congresso Latino Americano de Educação

Bilíngue para surdos, realizado em Porto Alegre/RS, nos dias 20 a 24 de abril de 1999, com vários temas, que abrangeram política, educação, cultura e formação do sujeito surdo; *Carta Aberta ao Ministro da Educação* (2012), elaborada por sete surdos professores doutores que atuam nas áreas da Educação e da Linguística, em que se reiteram as manifestações da comunidade surda brasileira sobre o pedido de escolas bilíngues e que estas sejam contempladas no Plano Nacional de Educação; *Propostas para elaboração de uma Política Nacional de Educação Bilíngue para Surdos* (FENEIS, 2012), com propostas que reivindicam uma política educacional mais condizente com as especificidades linguísticas e culturais dos surdos e que atenda à pluralidade dos surdos brasileiros, principalmente por meio da legitimação e implantação de escolas públicas bilíngues, nas quais a Libras seja a língua de instrução e comunicação em sala de aula, ao lado da língua portuguesa em sua modalidade escrita; e o *Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa* (2014)⁵⁴, que contém aspectos relacionados à implementação de uma política linguística de educação bilíngue para surdos.

Em processos de negociação cultural, principalmente entre lideranças das comunidades surdas e representantes dos poderes públicos locais/regionais, nos últimos anos, também se observam descolamentos no âmbito micropolítico, sobretudo com a criação de escolas bilíngues nas redes públicas municipais. Esse importante e tenso diálogo pode aproximar a educação desejada pela maioria dos surdos, a que o sistema oferta e a que se poderia viabilizar. Nesse sentido, mediante a aprovação de leis, decretos e portarias de funcionamento, a maioria dessas instituições criadas ainda está em fase de implantação; em outras, a exemplo da EMEF Bilíngue para Surdos Vitória, que integra esta pesquisa, a equipe diretiva comemora a aprovação de Lei Municipal que cria o cargo de Professor de Educação Básica – Bilíngue-Libras.

Por meio de pesquisas virtuais e de informações veiculadas em diferentes meios de comunicação, é possível citar algumas escolas bilíngues recentemente instituídas: as Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos (EMEBS), de São Paulo; a Unidade Municipal de Educação Infantil e de Ensino Fundamental Bilíngue para Surdos Nossa Senhora da Conceição, de Sumé (Paraíba)⁵⁵; a Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos Professor Telasco Pereira Filho, de Imperatriz (Maranhão); a Escola Municipal de Educação

⁵⁴ Nos dias 25 a 27 de fevereiro de 2014, foi elaborado o relatório do Grupo de Trabalho designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013, que elaborou os subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa - a ser implementada no Brasil.

⁵⁵ Inaugurada em abril de 2013, na parceria entre a Prefeitura de Sumé e a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), em cumprimento à Lei Municipal, a Escola, que objetiva o atendimento de crianças e jovens surdos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental regular e da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Educação Básica, está ameaçada de fechamento.

Infantil e Ensino Fundamental Bilíngue Porto Velho, de Porto Velho (Rondônia); Escola Pública Integral Bilíngue, no Distrito Federal; Escola Municipal de Educação Bilíngue Francisco Suderlan Bastos Mota, de Fortaleza, no Ceará; Escola Municipal Bilíngue Carmem Regina Teixeira Baldino, de Rio Grande (RS), entre outras. Cabe acrescentar que o *campus* bilíngue do Instituto Federal de Educação de Palhoça, em Florianópolis–SC, é conhecido como a primeira instituição da América Latina a oferecer o ensino técnico bilíngue Libras-português para estudantes surdos.

Esses movimentos e articulações nos municípios e alguns estados brasileiros marcam avanços determinantes na educação de surdos, que são também acompanhados de constantes desafios, como tenho argumentado nesta tese. Em Santa Catarina, por exemplo, a Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE), a Secretaria de Educação e Inovação de Santa Catarina (SEI) e a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) elaboraram, de forma conjunta, uma proposta política pública para a educação de surdos no Estado, cujas turmas com o ensino em língua de sinais foram implementadas em sete cidades. Quadros (2006), ao analisar essa estruturação da política pública, com suas proposições, decisões e rumos de implementação, verifica que a movimentação no estado catarinense depende de vários fatores que extrapolam os aspectos legais, a exemplo das questões de ordem política e econômica e dos profissionais envolvidos (que estão em formação).

Diante da falta de professores bilíngues, professores surdos e intérpretes de língua de sinais qualificados em número suficiente para atender às demandas, uma das providências técnicas/administrativas do estado catarinense foi intervir na educação por meio da capacitação dos profissionais; porém, esses cursos pontuais e de curta extensão foram insuficientes para acelerar esse processo. Outra ação prevista foi o acompanhamento das atividades por meio de orientações sistematizadas, mas esse trabalho não foi implementado de forma efetiva devido a questões econômicas. Além disso, uma providência tomada relaciona-se ao estabelecimento de parcerias com órgãos governamentais e não-governamentais. Em suma, à medida que algumas dificuldades são superadas e favorecem mudanças, outros desafios emergem nos constantes deslocamentos que (re)inventam o que, aqui, compreendo como uma educação escolar bilíngue.

Outra prática bilíngue brasileira, desta vez em âmbito municipal, pode ser observada em São Paulo. Com o Decreto nº 52.785/11, que criou as Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos e as Escolas-Polos de Inclusão Bilíngue, e da Portaria nº 5.707/11, que regulamentou esse funcionamento, o Programa de Inclusão Bilíngue de Surdos tornou-se uma política pública municipal: as escolas especiais foram transformadas em bilíngues, definindo-se a escolha de algumas escolas comuns como polos de atendimento inclusivo e

bilíngue para surdos. Diante desse posicionamento político, a Prefeitura Municipal de São Paulo, via projeto de extensão da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), foi assessorada por uma equipe de professores pesquisadores, cujas ações envolveram a assessoria às unidades escolares e à Secretaria Municipal de Educação (SME/SP), além de atividades de formação dos professores.

Segundo Lacerda, Albres e Drago (2013), na perspectiva de formação continuada do corpo docente, desenvolveram-se ações no campo documental das escolas e do currículo propriamente dito. No Ensino Fundamental para surdos, foi construído um currículo de Libras e outro de língua portuguesa. Além disso, através de legislação municipal, foram definidos os profissionais necessários para execução de educação bilíngue para surdos e de serviços da Educação Especial nas escolas inclusivas bilíngues (escolas-polo): professores bilíngues de Educação Infantil ao Ensino Médio, bem como instrutores, intérpretes e guias-intérprete bilíngues (contratados emergencialmente, por não estarem disponíveis nos quadros municipais devido à novidade da proposta e à ausência desses cargos na SME/SP). Ao também incorporar profissionais da rede de ensino, a própria Secretaria assumiu a função de formadora do corpo docente para o atendimento adequado dos estudantes surdos, ofertando condições para a construção e a consolidação de um programa de educação bilíngue, com ações previstas a curto, médio e longo prazo.

Ao dialogarem sobre algumas práticas nas prefeituras de Campinas e de São Paulo, nas quais foi proporcionado o desenvolvimento de projetos de educação bilíngue inclusiva para surdos, Martins e Nascimento (2016) fazem uma explanação das propostas realizadas e ações conjuntas para a implementação dos projetos, apontando a dificuldade de consolidação de serviços ofertados pelas redes municipais envolvidas. Segundo eles, a iniciativa de mudanças nas escolas, impulsionadas por ações de pesquisas, reafirmam o comprometimento de muitos pesquisadores envolvidos com a prática cotidiana escolar, e, ainda, com a ação responsiva de vinculação entre escola e universidade. A parceria torna-se notória na vinculação à equipe escolar, em especial a gestão das unidades, na luta para a promoção não apenas de um projeto, como também para a manutenção e a continuidade de uma educação escolar bilíngue (Libras – língua portuguesa) a pessoas surdas.

Por meio desses exemplos discutidos, entre outros que poderiam ser citados, é relevante considerar os espaços de negociação política, principalmente a nível de gestão pública municipal, estadual e federal. Afinal, são o olhar e o entendimento que se têm sobre a surdez e o surdo que mobilizam as lutas, que conduzem o trabalho dos profissionais, que aprovam políticas, que direcionam ou não recursos para efetivar uma educação escolar bilíngue. Considerando enunciados do campo político e do meio acadêmico, situados

principalmente no campo dos Estudos Surdos, propõem-se alguns caminhos interessantes na implantação de escolas bilíngues no Brasil; há profícuos projetos, porém, muitos deles situam-se na ordem da promessa, se conectados ao atual cenário da educação brasileira. Não quero, com isso, sinalizar desesperança, e sim indicar que nem sempre uma proposta ideal é viável e executável a curto prazo, mesmo que seja imprescindível, urgente, justa e de direito dos surdos. O fato é que, ainda em movimentos lentos, as inquietações e perturbações são mola propulsora de mudanças.

Na aproximação que faço a algumas práticas escolares, não apenas brasileiras, acredito que uma educação escolar bilíngue de surdos não pode ser pensada a partir de um modelo único, fixo e rígido. Ao se deslocar o sujeito surdo de uma representação clínico-terapêutica para uma perspectiva socioantropológica, é pertinente pensar nos jeitos múltiplos de ser surdo, ponderando os modos com que os surdos são narrados e posicionados no discurso. Também convém repensar os modos de ensinar, que não necessariamente substituem os anteriores, muito menos reduzem o bilinguismo a um conjunto de métodos e técnicas de ensino. Além disso, urge atentar para a construção de programas de educação bilíngue que envolvam mecanismos que contribuam para que as características socioculturais e linguísticas das comunidades surdas sejam conhecidas e valorizadas. Enfim, muitos passos precisam ser dados; muitos impasses a serem enfrentados!

Nesse entendimento, acredito ser relevante não perder de vista elementos importantes de uma proposta de educação escolar bilíngue, como indicam Fernandes e Moreira (2009), que sugerem: a implantação/implementação de uma política linguística séria de difusão e de preservação da Libras na comunidade, contribuindo para a consolidação de seu *status* linguístico e valorização social; a formação e a contratação de uma equipe de profissionais bilíngues, surdos e não-surdos (professores de Libras, tradutores e intérpretes de Libras/LP, monitores bilíngues, professores de português como L2), protagonizando os programas de educação bilíngue para surdos; o ensino da Libras como segunda língua para estudantes não-surdos, desde a Educação Infantil, nas escolas em que estiverem matriculados estudantes surdos, sendo facultativa nos demais estabelecimentos; a revisão dos projetos político-pedagógicos das instituições, nas diferentes disciplinas, contemplando o legado histórico e cultural das comunidades surdas, de modo a problematizar os discursos hegemônicos que patologizam a surdez e os surdos; a *adoção de metodologias de ensino de língua portuguesa como segunda língua, o que implica mudanças nos componentes curriculares (conteúdos, objetivos, metodologia, avaliação)* [grifo meu]; o desenvolvimento de mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos dos estudantes surdos que contemplem a Libras, com possibilidades de veiculação e registro pelo uso de tecnologias na educação; e a

oferta gratuita de cursos de Libras, na modalidade de educação de jovens e adultos, aos pais e familiares de pessoas surdas.

Programas de educação bilíngue nas escolas, dada a sua complexidade, exigem medidas operacionais, que são atravessadas por interesses econômicos, políticos e culturais. Para além da língua de sinais e do português, uma educação escolar bilíngue situa-se também no contexto de garantia de acesso e de permanência do surdo na escola, em que os conhecimentos são partilhados em uma língua comum. Além disso, é pertinente considerar as particularidades e a materialidade da língua de sinais, além dos aspectos culturais a ela associados, fato que demanda metodologia de ensino pensada a partir da Libras. (LODI, 2013). Assim, o currículo, organizado em uma perspectiva viso-espacial, pode garantir o acesso aos conteúdos escolares na língua de sinais, que “traduz todas as relações e intenções do processo que se concretiza através das interações sociais”. (QUADROS, 2012, p. 35).

Considerando o currículo como um artefato cultural, que produz os sujeitos, convém ponderar que, em uma educação escolar bilíngue, também é produzido um *éthos surdo*: uma forma de *ser surdo* na Contemporaneidade. Segundo Lopes e Thoma (2013)⁵⁶, é na escola que os surdos deparam-se com outra possibilidade de ser: não aquela inventada pelos discursos clínicos-terapêuticos da reabilitação da fala; mas uma possibilidade que permite a convivência surda, entre surdos, em que se tornam materiais as condições para o desenvolvimento de processos de construção de identidades surdas. Ainda concordando com as autoras, pautados por discursos socioantropológicos da diferença cultural surda, os sujeitos passam a se ver entre pares e a agirem sob normas criadas no interior das práticas surdas escolares.

Diante de um projeto que inscreve o sujeito surdo como usuário e fluente em Libras e aprendiz de língua portuguesa na modalidade escrita, a afirmação da diferença cultural pode reduzir-se a um processo de normalização surda. Segundo Foucault (2008, p. 83), o “normal é o primeiro e a norma se deduz dele, ou se fixa e cumpre seu papel operativo a partir do estudo das normalidades”. Assim, a norma estabelecida pode excluir os surdos não usuários de Libras, os surdos oralizados, os surdos com implante coclear, os surdos com alguma deficiência, entre outros. Na marcação da diferença surda na relação com identidades ouvintes, a afirmação de traços comuns a surdos, como se fossem de todos, pode resultar em processos de exclusão, inclusive em contextos de educação escolar bilíngue.

Outros processos de in/exclusão passam a ser movimentados quando a educação bilíngue reconhece como sujeitos da educação apenas aqueles que conseguem aprender quando se normaliza a comunicação na escola, mas não discute questões de gênero e sexualidade, de raça e etnia, de deficiências associadas à surdez, etc. O modo de ser surdo colocado pelo currículo

⁵⁶ Tradução minha.

bilíngue é aquele que deseja um sujeito surdo fluente na língua de sinais e que aprenda através dela, branco, letrado, heterossexual, etc. (THOMA, 2012, p. 211-212).

Em geral, há que se superar a invisibilidade e o silenciamento que a minoria surda assumiu ao longo da nossa história; e, para isso, é necessário desenvolver pesquisas e encampar lutas para garantir os direitos dos sujeitos surdos e a sua participação política em decisões que lhes interessam. Uma proposta educacional bilíngue em escolas não se caracteriza como uma inovação ou uma salvação; como uma opção consciente em educação, importa ter em vista a possibilidade de intercâmbio e de comprometimento com as características culturais das comunidades de surdos e ouvintes, de modo a garantir seu desenvolvimento pessoal e sua participação em sociedade. (FERNANDES; RIOS, 1998).

Como histórica e culturalmente as comunidades surdas têm lutado por uma educação bilíngue nas famílias e nas escolas, de modo a romper com o prestígio e a obrigatoriedade de uma língua de modalidade oral-auditiva, uma educação escolar bilíngue de surdos também está situada no campo político. Aliando-me a Skliar (1999b), uma dimensão política assume um duplo valor: ‘o político’ como construção histórica cultural e social, e o ‘político’ entendido como relações de poder e conhecimento que atravessam e delimitam a proposta e o processo educacional. Assim, a resistência surda possibilita não apenas romper com algumas representações audistas, mas também posicioná-los como culturalmente diferentes.

É possível afirmar, portanto, que os movimentos macro e micropolíticos vêm (re)constituindo a educação de surdos no Brasil, avançando na consolidação de propostas escolares bilíngues. Isso porque, assim como a surdez, uma educação escolar bilíngue é constituída culturalmente, “dentro de narrativas associadas e produzidas no interior (mas não fechadas em si mesmas) de campos discursivos distintos”. (LOPES, 2011, p. 7). Talvez seja viável avançar ainda mais, pensando em uma educação multilíngue e multicultural; afinal, em uma escola caracterizada como bilíngue-bimodal-bicultural, não há lugar para apenas duas línguas (Libras e português), modalidades e/ou duas culturas (ouvinte e surda).

Nessa arena de discussões, é relevante observar que o debate acerca de políticas linguísticas e educacionais em prol do bilinguismo se constrói na transitoriedade de um momento histórico, em que os movimentos surdos e a articulação de suas lideranças conquistam espaço no cenário político. Não há como descrever o bilinguismo como uma situação de harmonia e de intercâmbios culturais (SKLIAR, 1999b), mas, sim, como uma realidade conflitiva, que não constitui fora de uma racionalidade política, econômica e cultural. E isso se aplica também a contextos escolares de nosso Estado, aos quais me detenho a partir da próxima ramificação textual.

4.2 Escolas de surdos caracterizadas como bilíngues no RS

A educação de surdos no Brasil, atualmente, ainda pode ser caracterizada a partir de diferentes cenários. Há turmas de estudantes surdos em anos iniciais de escolarização, nas quais a Libras é utilizada como língua de instrução nos processos de ensino e de aprendizagem dos matriculados e, a partir da segunda etapa do Ensino Fundamental, os estudantes surdos são incluídos nas salas comuns e acompanhados por tradutores e intérpretes de Libras-língua portuguesa. Há estudantes surdos incluídos nas salas comuns de ensino, com a atuação de tradutores e intérpretes de língua de sinais (TILS) em todos os níveis educacionais. E, pode parecer incoerência, mas existem estudantes surdos incluídos nas turmas comuns e sem acompanhamento de TILS. Nesses casos, quando não desistem, surdos ou seus familiares têm inclusive acionado o Poder Judiciário, de modo a exigirem o direito ao ensino em Libras. Essas variadas maneiras de viabilizar a educação escolar de surdos decorrem dos modos diferentes de se compreender as necessidades dos estudantes surdos. Indubitavelmente, há um difícil diálogo entre a política nacional de educação e a legislação (e suas possíveis interpretações), que tratam especificamente dos processos linguísticos e educacionais dos sujeitos surdos.

Diante desse plural cenário, dedico-me à pesquisa em algumas escolas de surdos caracterizadas como bilíngues no Rio Grande do Sul, ou seja, que educam apoiadas em princípios educacionais, linguísticos e filosóficos do bilinguismo. Como o ideário de uma educação bilíngue transcende o espaço escolar, inclusive iniciando muito antes do ingresso da criança em uma instituição, direciono-me a pensar sobre ‘uma’ – e não ‘a’ - educação escolar bilíngue, terminologia que utilizo neste trabalho, com o propósito de também delimitar um olhar escolhido: contextos escolares mutantes, em processo de construção, com múltiplas possibilidades de interpretação, de combinação e de organização. Também busco centrar-me na reflexão sobre os significados produzidos acerca de, no mínimo, três importantes palavras para se discutir uma educação escolar bilíngue: educação, escola e bilinguismo.

Na reflexão sobre alguns contextos de educação escolar bilíngue no Rio Grande do Sul, destaco esses cenários como profícuos para a aprendizagem da LP como língua escrita adicional à Libras. Defendo uma educação escolar bilíngue, uma invenção que impera neste tempo, tecida principalmente em práticas discursivas acadêmicas, políticas e escolares, sendo o ‘discurso da educação bilíngue’ produzido por enunciados de campos discursivos diferentes, que lhe conferem *status* de verdade. Em defesa da potencialidade de uma educação escolar bilíngue de surdos, centralizada no ensino e no acesso ao mundo em Libras, no contato com artefatos da cultura surda e no encontro com diferentes surdos, a investigação de contextos

escolares também aponta impasses e desafios, principalmente linguístico-culturais, socioeconômicos e político-pedagógicos.

Para explanar essa argumentação nas próximas páginas, organizei as ideias em três agrupamentos analíticos, que comumente se entrecruzam, inclusive em conexões a ideias já desenvolvidas ao longo deste texto. Esses agrupamentos estão assim intitulados: *Contextos escolares: uma descrição dos cenários*; *Educação bilíngue: intencionalidade em práticas discursivas escolares* e; *Relações entre figura (língua portuguesa) e fundo (educação escolar bilíngue de surdos)*. Nessa iniciativa, evidentemente, não é possível abranger uma totalidade; discuto alguns dados produzidos até 2015, assim como viso a problemática desta pesquisa e foco, nesta dimensão textual, um dos objetivos desta tese: descrever e problematizar a educação bilíngue em escolas de surdos do Rio Grande do Sul.

4.2.1 Contextos escolares: uma descrição dos cenários

As escolas participantes desta pesquisa caracterizam-se como bilíngues em suas propostas ou projetos político-pedagógicos – como discuto em ramificação textual posterior –, mas essa marca não fica tão evidente nas suas designações. A Tabela 1, apresentada posteriormente, indica que apenas em duas escolas municipais, que representam vinte e cinco por cento (25%) do total de instituições aqui pesquisadas, observa-se a identificação ‘bilíngue’ em sua denominação. Essas escolas bilíngues foram recentemente criadas (em 2002 e 2008), com apoio do poder público municipal; quer dizer, os movimentos das comunidades surdas locais, na articulação às lutas de âmbito nacional e pela garantia de direitos nos termos da lei, tem mais força em âmbitos micropolíticos. As escolas investigadas, que contam com o Ensino Médio, representando vinte e cinco por cento (25%), destacam esse nível de ensino na denominação das instituições.

Além disso, cinquenta por cento (50%) das oito (8) instituições pesquisadas são nomeadas como ‘escola especial’, o que lhes garante a obtenção de recursos adicionais para sua gestão e manutenção, bem como prevê funções gratificadas a alguns professores que atuam no ensino a pessoas com deficiência (neste caso, os surdos são assim representados). É notório considerar que esses contextos escolares, nos quais se luta pela diferença cultural surda, ainda estão fortemente marcados por políticas da Educação Especial. Devido a essa denominação como ‘especiais’, essas escolas não contam com o trabalho realizado em salas de AEE, o que desafia alguns educadores em vista das singularidades surdas que acessam e permanecem na escola, como discutirei posteriormente.

A Educação Infantil é ofertada na maioria das instituições investigadas, porém, restringe-se geralmente dos quatro (04) a cinco (05) anos. Apenas em duas instituições há trabalhos de Atendimento de Estimulação Precoce para crianças surdas da Educação Infantil (em média, de zero a três anos), inclusive com a participação dos familiares nos encontros. Dada a importância desse trabalho nos primeiros anos da criança, sobretudo nos processos de aquisição da linguagem, desenvolvimento do pensamento e interações sociais, esses restritos espaços carecem de maior reconhecimento e ampliação nas redes de ensino, pois neles se incentiva a aquisição da língua de sinais o mais cedo possível, através do contato com profissionais fluentes em Libras, que fazem intervenções pedagógicas conforme a idade e o nível de desenvolvimento da criança.

Em relação ao processo de aquisição da língua de sinais, importa preservar o espaço de interlocução dos surdos com o meio, oportunizando, desde a Educação Infantil, “a interação verbal necessária à ampliação dos círculos sociais das crianças surdas, como a efetivação da comunicação simbólica, pressuposto ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, próprias da consciência humana”. (FERNANDES; MOREIRA, 2009). Para a aquisição linguística necessária ao desenvolvimento dos processos cognitivos, é fundamental que as crianças surdas estabeleçam relações sociais com outros surdos, preferencialmente adultos usuários da língua e participantes ativos do processo educacional.

A língua de sinais é considerada a mais adaptada à pessoa surda, por contar com a integridade do canal visuogestual. Porque as interações podem fluir, a criança surda é exposta então, o mais cedo possível, à língua de sinais, aprendendo a sinalizar tão rapidamente quanto as crianças ouvintes aprendem a falar. Ao sinalizar, a criança desenvolve sua capacidade e sua competência linguística, numa língua que lhe servirá depois para aprender a língua falada, do grupo majoritário, como segunda língua, tornando-se bilíngue, numa modalidade de bilinguismo sucessivo. Essa situação de bilinguismo não é como aquela de crianças que têm pais que falam duas línguas diferentes, porque nesse caso elas aprendem as duas línguas usando o canal auditivo-vocal num bilinguismo contemporâneo, enquanto, no caso das crianças surdas, trata-se da aprendizagem de duas línguas que envolvem canais de comunicação diversos. (LACERDA, 1998, p. 79).

De certo modo, a partir da *Lei 10.436/2002* e do *Decreto 5.626/2005*, é possível pensarmos em uma política linguística que tem intervenções no *status* social da Libras, no seu uso nas comunidades linguísticas surdas e na sua relação com as demais línguas. Porém, ainda são poucos os investimentos na Educação Infantil de surdos, desde os primeiros anos de vida da criança. Ademais, o ensino de Libras – que deveria iniciar na Educação Infantil –, ainda carece de inserção no currículo escolar das escolas de Educação Básica, de modo que seja possível desenvolver habilidades de compreensão e produção em Libras, reflexão sobre o seu uso, estudo sobre o funcionamento e estrutura da língua e da literatura produzida, sua

origem e mudanças históricas, entre outros pontos. A seguir, compartilho a Tabela 1, anteriormente citada, apresentando os cenários investigados.

Tabela 1 - Escolas caracterizadas como bilíngues⁵⁷

Escolas caracterizadas como bilíngues	Município de localização	Procedência dos estudantes
Escola Especial para Surdos Frei Pacífico	Porto Alegre	Bairros de POA, Viamão, Mariana do Cape, Barra do Ribeiro, etc.
Escola Estadual de Educação Especial Dr. Reinaldo Fernando Cóser	Santa Maria	Bairros de Santa Maria e municípios vizinhos; Uruguaiana, São Martinho, Itaara, São Pedro do Sul, etc.
Escola Estadual de Ensino Médio para Surdos Professora Lília Mazon	Porto Alegre	Eldorado do Sul, Minas do Leão, Cachoeirinha, Gravataí, Guaíba, Grande POA, etc.
Escola Estadual Especial Keli Meise Machado	Novo Hamburgo	Novo Hamburgo, São Leopoldo, Estancia Velha, Portão, Montenegro, Ivoti, Lindolfo Collor, Picada Café, etc.
Escola Estadual de Ensino Médio Nossa Senhora do Rosário ⁵⁸	Santa Cruz do Sul	Bairros de Santa Cruz do Sul e municípios vizinhos: Vale do Sol, Venâncio Aires, Vera Cruz, Passo do Sobrado, Sobradinho, Rio Pardo, Pantano Grande, etc.
Escola Estadual Especial Padre Reus	Esteio	Região Metropolitana: São Leopoldo, Porto Alegre, Cachoeirinha, Montenegro, Sapucaia, Esteio, Canoas, Nova Santa Rita, Triunfo, etc.
Escola Municipal de Ensino Fundamental Bilíngue para Surdos Vitória	Canoas	Porto Alegre, Gravataí, Viamão, Santa Rita, bairros de Canoas, que são distantes da escola, etc.
Escola Municipal de Ensino Fundamental de Surdos Bilíngue Salomão Watnick	Porto Alegre	Nenhum estudante reside na comunidade; Zona Sul, Leste e Norte de Porto Alegre, Viamão, Alvorada, Guaíba, etc.

Fonte: Tabela elaborada pela autora da tese, com base nos dados produzidos nesta pesquisa (2016).

Embora as instituições investigadas integrem diferentes sistemas de ensino (privado, estadual e municipal), fica evidente, como mostro na Tabela 1, que a rede pública estadual, mesmo que precariamente em alguns casos, tem se ocupado mais com a oferta de Educação Básica entre os pares surdos. Não que os surdos não frequentem instituições privadas, mas estas raramente têm investido na educação de sujeitos que escapam dos padrões de normalidade e que podem, dadas as suas necessidades, exigir maior investimento econômico, sem contar que, em avaliações externas, poderiam prejudicar o desempenho da escola em algum *ranking* em educação. A Escola Especial para Surdos Frei Pacífico, única escola aqui investigada e que não integra uma rede pública, é mantida pela Associação Cruzeiras de São

⁵⁷ O Apêndice A contempla mais informações sobre as escolas.

⁵⁸ A Escola Estadual de Ensino Médio Nossa Senhora do Rosário também oferta ensino regular a alunos ouvintes; no caso dos surdos, é referência na região, com turmas de alunos surdos em todos os anos do Ensino Fundamental. No Ensino Médio, os surdos contam com o trabalho de TILS, frequentando as turmas comuns.

Francisco (ACSF), o que possibilita a concessão de bolsas de estudo a vários estudantes, bem como a participação deles em projetos sociais.

O trabalho realizado nas escolas investigadas, ainda com base no indicado na Tabela 1, abrange bairros vizinhos e municípios de abrangência, como São Leopoldo, Estância Velha, Portão, Montenegro, Ivoti, Lindolfo Collor, Picada Café, Cachoeirinha, Sapucaia, Nova Santa Rita, Triunfo, Viamão, Gravataí, Alvorada, Guaíba, Eldorado, Minas do Leão, Uruguaiana, São Martinho, Itaara, São Pedro do Sul, Venâncio Aires, Rio Pardo, Vera Cruz, entre outros citados pelos integrantes das equipes diretivas das instituições. Os deslocamentos dos estudantes das residências às escolas são, geralmente, realizados através de transporte escolar público, e alguns deles conquistados judicialmente. De modo recorrente, os estudantes ocupam de uma (1) a três (3) horas diárias para deslocamento da residência até a escola. E esta é uma opção político-ideológica dos familiares ou dos próprios surdos (quando lhes é dado o direito de escolherem uma escola).

Estudar em uma escola de surdos está relacionado ao desejo de se estar lá e, conseqüentemente, de não mais estudar em escolas comuns, cujos processos resultam, muitas vezes, na sua in/exclusão. Como atentam Veiga-Neto e Lopes (2011), a in/exclusão trata-se de uma expressão marcadamente relacional, que se caracteriza pela presença de todos nos mesmos espaços físicos e pelo convencimento dos indivíduos de suas incapacidades e/ou capacidades limitadas de entendimento, participação e promoção social, educacional e laboral. Supostamente incluídos em escolas comuns, é também nesses espaços que os sujeitos surdos são excluídos, não lhes sendo garantidas possibilidades de desenvolvimento social e cognitivo.

Como já aponto no início desta dimensão textual, na educação de surdos, pulsa o desejo do encontro com uma língua de significação, que se traduz na potência de querer estar na escola. (GIORDANI, GAI e MARINS, 2015). O encontro surdo-surdo é elemento-chave para o modo de produção cultural, pois implica um impacto na 'vida interior' e a centralidade da cultura na construção da subjetividade do sujeito surdo e na construção da identidade como pessoa e como agente pessoal. (MIRANDA, 2001). Pode haver resistência a línguas adicionais, pode não existir interesse pelo estudo, mas, em geral, os surdos desejam estar, conviver e aprender entre os pares, na comunicação em Libras. Acerca do encontro surdo-surdo nas escolas, que estão marcadas pela cultura surda, vale conferir o que afirmam algumas professoras:

Eu acho que os alunos, eles se sentem bem, eles gostam de estar aqui, é o que eu sinto. Eu acho que eles estão bem, e eu não vejo, assim, eles querendo sair daqui [...]. Então, ao meu ver, eles estão bem situados, e eu acho que é profícuo eles estarem aqui. (Entrevista – Professora Brenda).

Um ponto de encontro é a escola, é como se ali eu sei que eu vou ser atendido; aí, eu sei que eu vou ser recebido, e as famílias também têm isso. (Entrevista – Professora Ruth).

É porque eles também convivem com os surdos mais velhos, e eles têm um relacionamento bom com pessoas, com os amigos daqui, que eram de outras escolas. E eles se relacionam bem com isso; então, eu acho que eles vão assimilando muito. (Entrevista – Professora Violeta).

É interessante observar que as escolas de surdos estão pensadas exclusivamente para o atendimento de estudantes surdos. Segundo os documentos das instituições aqui investigadas, enuncia-se que ‘ser surdo’ é o que condiciona a matrícula e possibilita a frequência desses estudantes nas escolas de surdos, independentemente de sua idade. Em alguns singulares contextos, exige-se a comprovação clínica da surdez, geralmente por meio de um teste de audiometria. Esse pré-requisito clínico para matrícula de estudantes surdos em uma escola caracterizada pela proposta bilíngue caracteriza-se como uma incongruência. Afinal, precisaria o estudante surdo provar que não ouve, informando seu déficit de perda auditiva?

O enunciado que garante exclusividade de matrícula aos surdos nas escolas aqui investigadas está, ainda, ligado a uma característica das escolas especiais: o atendimento específico de algumas deficiências. Afinal, um projeto de escola bilíngue não exclui o acesso e a permanência de estudantes ouvintes bilíngues (Libras – língua portuguesa). Portanto, se, metodologicamente – como sinalizo na *Dimensão investigativa* –, eu buscava ‘escolas caracterizadas como bilíngues’ no Rio Grande do Sul, por meio da análise dos dados, encontrei ‘escolas de surdos caracterizadas como bilíngues’. A seguir, apresento alguns trechos que compõem o *corpus* desta pesquisa e que comprovam minha argumentação.

Quadro 3 - Estudantes surdos nas escolas

Educar o surdo, respeitando sua diversidade cultural e linguística, estimulando sua autonomia e integração no meio social. [...] A escola destina-se a atender surdos, sem limite de idade. (Projeto Político-Pedagógico – Escola F).

[...] atende alunos surdos. Essa especificidade faz com que o trabalho desenvolvido neste espaço escolar esteja voltado para as demandas da comunidade surda. (Projeto Pedagógico – Escola D).

Para ingressar no Ensino Fundamental, o aluno deve apresentar seis anos completos no início do ano e ter comprovada a surdez através de audiometria. (Regimento Escolar – Escola C).

A matrícula é realizada durante todo o período letivo mediante apresentação de certidão de nascimento, comprovação da surdez através de audiometria ou o Bera quando não comprovada a surdez através de audiometria. (Regimento Escolar – Escola G).

[...] com a implantação de uma escola própria para surdos, estamos conscientes de proporcionar aos sujeitos surdos os meios que favorecerão suas aquisições linguísticas, o acesso aos conceitos e aos conhecimentos existentes na sociedade [...]. (Projeto Político-Pedagógico – Escola B).

Fonte: Construído pela autora da tese, considerando os dados produzidos nesta pesquisa (2016).

Nesse acesso às escolas de surdos, que é restrito a estudantes surdos, bem como através do processo de aproximação de estudantes oriundos de vários municípios, possibilita-se o encontro surdo-surdo, ou seja, são esses espaços que favorecem intercâmbios culturais em língua de sinais, em que circulam narrativas, piadas, relatos de vida, angústias, dúvidas, conquistas, informações, atualidades, saberes escolares. Nessas escolas, a maioria das crianças, jovens e adultos surdos sinalizam em Libras, mesmo que em diferentes níveis de fluência; nos intervalos, crianças dialogam com surdos jovens ou adultos, independentemente da faixa etária ou da turma que frequentam no processo de escolarização. É “indispensável a convivência com pares no interior da sala de aula, pois uma criança sozinha, usuária de outra língua, torna-se marginal aos processos de socialização e aprendizagem, caso não tenha pares em sua língua para interagir e trocar experiências discursivas”. (LACERDA et al., 2016, p. 15). Isso não significa desconsiderar relações de poder, que existem nos variados grupos e comunidades, as quais, de certo modo, contribuem para a produção de singulares modos surdos de ser, dadas as diferenças e as posições de sujeito ocupadas.

É significativo atentar para os demais sujeitos que compõem as redes discursivas escolares, que possibilitam as relações interpessoais, que fazem as instituições existirem cotidianamente: estudantes, professores, equipes diretivas, profissionais que atuam em serviços de apoio pedagógico, monitores, TILS, familiares, entre outros. Reconhecendo a importância de todos, detenho-me à apresentação e à análise de alguns dados obtidos, considerando as articulações aos objetivos da pesquisa. Como demonstro a seguir, na Tabela 2, são notáveis discrepâncias, recorrências e singularidades; e a maioria delas está correlacionada a questões políticas, aos modos de as mantenedoras entenderem e apoiarem, ou não, os projetos de educação bilíngue. Em outras palavras, mesmo que algumas escolas estejam vinculadas à mesma Secretaria Estadual de Educação do Estado, divergem os investimentos e o atendimento às necessidades dos educandários. No caso das instituições municipais, é possível perceber maior valorização e reconhecimento das escolas, embora estas

também careçam de profissionais surdos; na iniciativa privada, há mais autonomia para a contratação e melhor remuneração de profissionais surdos e qualificados.

Tabela 2 - Estudantes, professores e TILS nas escolas

Rede de ensino	Estudantes	Professores	TILS
Privada	80 estudantes, organizados em turmas seriadas de 07 surdos (média).	18 professores; 07 são surdos.	Professores bilíngues: revezamento.
Estadual	83 estudantes, organizados em turmas seriadas e totalidades; média de 04 por turma.	35 professores; 07 são surdos.	02 intérpretes; atuação com Diretor Surdo.
Estadual	101 estudantes, organizados em turmas seriadas; média de 06 por turma no Ens. Fund.	17 professores; 2 são surdos.	Professores bilíngues: revezamento.
Estadual	51 estudantes, organizados em turmas seriadas de 05 surdos (média).	12 professores; 01 é surdo(a).	Professores bilíngues: revezamento.
Estadual	57 estudantes, organizados em turmas seriadas no Ens. Fund., de, em média, 6 surdos.	14 professores; 01 é surdo(a).	Professores bilíngues: revezamento.
Estadual	94 estudantes, organizados em turmas seriadas, de, em média, 04 surdos (no Ens. Fund.)	21 professores; 03 são surdos.	Professores bilíngues: revezamento.
Municipal	50 estudantes, organizados em turmas seriadas; média de 05 por turma.	20 professores; não há profissional surdo.	Professores bilíngues: revezamento.
Municipal	63 estudantes, organizados em ciclos e totalidades; média de 03 surdos por turma.	23 professores; não há profissional surdo.	Terceirizados ou professores bilíngues.

Fonte: Tabela produzida pela autora da tese, com dados produzidos nesta pesquisa (2016).

No que diz respeito à formação das turmas, noto que, em média, estão constituídas por poucos estudantes, observando-se o Parecer CEED/RS nº 56/2006⁵⁹, outra herança política da Educação Especial. Há, desse modo, um adequado uso dos espaços físicos para a sinalização em Libras, pois os estudantes estão comumente dispostos em círculo, o que possibilita a comunicação e a valorização da experiência visual, considerada uma marca cultural surda. É por meio do olhar que se processa a percepção e a interação do sujeito surdo no mundo, tendo em vista a produção e o acesso a fatos, sensações, imagens e conhecimentos, sobretudo no uso da língua de sinais, da escrita ou de outro processo comunicativo que se efetiva através da visibilidade. O mundo visual percebe e produz a

⁵⁹ O Parecer CEED/RS nº 56/2006⁵⁹, que orienta a implementação das normas que regulamentam a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, prevê, nas classes especiais e nas escolas especiais, que as turmas contem com, no máximo, 10 (dez) estudantes. Texto completo disponível em: <http://conbrasd.org/wp/wp-content/uploads/2013/03/Parecer-0056_2006.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2016.

significação através de canais visuais de uma linguística espacial, não se constituindo em um mundo necessariamente melhor ou pior, apenas distinto e diferente. (WRIGLEY, 1996).

Ao buscar desconstruir a invenção de um sujeito ‘surdo normal’, é mister considerar as singulares posições identitárias que contracenam nas escolas de surdos, um considerável desafio, ainda mais quando a invenção de identidade e de comunidade surda fortalecem os movimentos e a conquista de seus direitos. Dialogando com Thoma e Kuchenbecker (2011), o ‘surdo normal’, ligado à ‘norma surda’, caracteriza-se como um termo inventado e que circula em escolas de surdos; trata-se de uma noção sustentada pela ideia de que, se for garantido o acesso à língua de sinais e à educação bilíngue, todos os surdos aprenderão na escola. Com isso, a normalização dos surdos, antes sustentada por representações sobre os surdos como deficientes e buscada pelo aprendizado da língua oral e da cultura ouvinte, passa a ser buscada pela comunicação e fluência em língua de sinais, por fazer de todos os surdos integrantes de comunidades surdas e militantes das causas surdas.

Consequentemente, outro enunciado emerge em minhas análises: ‘surdos com alguma deficiência’ compõem a trama que tece os cenários bilíngues. Segundo dados pesquisados nas escolas, nos últimos anos, cresceram significativamente as matrículas de estudantes surdos com alguma ou até múltiplas deficiências, que, dependendo de cada instituição, atingem 90% do total de estudantes matriculados no Ensino Fundamental. De acordo com informações obtidas com integrantes das equipes diretivas e professoras entrevistadas, há estudantes com algum transtorno ou deficiência: autismo, psicose, esquizofrenia, deficiência mental, síndrome de Down, deficiência visual, deficiência física, mobilidade reduzida, entre outros casos. Também é necessário considerar o crescimento no número de estudantes surdos com implante coclear (que oralizam e/ou usam Libras), razão essa que também motiva a transferência desses estudantes para escolas comuns, esvaziando as salas de aula em escolas de surdos.

Considerando as conversas com integrantes das equipes diretivas, as entrevistas com as professoras e as rodas de conversa, a carência de profissionais qualificados na educação dos singulares surdos tem sido outro aspecto que caracteriza e desafia nas escolas de surdos. Não ouvir e a diferença cultural assumem centralidade na constituição do ‘ser surdo’, mas há sujeitos surdos com alguma deficiência. Embora as escolas de surdos não estejam preparadas para esses atendimentos especiais – como também acontece em escolas comuns –, os surdos com alguma deficiência também frequentam contextos de educação escolar bilíngue. Poderíamos, assim, pensar em ‘escolas inclusivas de surdos, caracterizadas como bilíngues’? Afinal, como ensinar a tantos surdos diferentes?

Alguns excertos, a seguir apresentados, descrevem esta atual conjuntura, em que as escolas de surdos assumem a inclusão de surdos com deficiência, e as ações docentes, subsidiadas teoricamente ou não, por vezes, são de intuição e de experimentação. Os cenários modificaram-se; há, inclusive, formação de turmas de surdos com deficiência. Isso preocupa os educadores em geral, pois não se trata apenas de garantir a aprendizagem em Libras; isto é, há outras questões relevantes em sua formação. Existem até mesmo escolas de surdos que se autodenominam ‘inclusivas’, já que os ‘surdos normais’ frequentam outras instituições. Afinal, como questiona uma educadora, se este ‘surdo anormal’ não tem acesso e garantia à educação de qualidade em escolas de surdos, onde estudaria? Essas questões são tensionadas nas escolas, como é possível perceber nos fragmentos do Quadro 4.

Quadro 4 - Surdos com deficiência

Mental, déficit cognitivo a gente tem, intelectual, várias terminologias que quiserem dar. Porque cada ano resolvem mudar um pouco a nomenclatura. Então, a gente tem muito esse tipo de surdo. Claro, nos Anos Iniciais, nós temos Síndrome de Asperger junto; temos paralisia cerebral; cegueira associada; [deficiência] física nós temos também. [...] Tem [deficiência] visual, intelectual e surdez junto, [...] alguma dificuldade de aprendizagem; talvez, se não fossem surdos, teriam dificuldade de aprendizagem, que isso aí, eu, enquanto psicopedagoga, consigo perceber essas diferenças, que talvez prá outros é só surdo. [...] Surdo não é só língua, [...] surdo também é um ser humano. (Entrevista – Professora Ruth).

Então, eu tenho que aprender também como lidar com essas outras deficiências. Até estava conversando com uma colega, de repente, fazer uma pós nessa área, né? Porque vão continuar aparecendo esses alunos, e eu tenho que dar conta disso também. A gente tem alguma formação aqui, que a escola providencia, sobre baixa visão. [...] A gente teve formação sobre autismo... (Entrevista – Professora Mariah).

A gente fez uma turma de surdos só com outras deficiências, que têm grave problema de aprendizagem. Eu tô tendo que trabalhar com essa turma desde ano passado; então, são aqueles alunos que estão muitos anos na escola, e o vocabulário não sai do básico, assim pro dia a dia. (Entrevista – Professora Valentina).

A nossa escola é uma escola inclusiva das outras especificidades, entendeu? Tanto é que alguns surdos tratam a escola como fraca, é porque a escola acaba agregando muitos alunos e abraçando muitos alunos, que as outras escolas não. Saiu fora da idade, começou a incomodar muito, a nossa escola é oferecida. [...] Então, a nossa escola abraça esses alunos, nossa escola aceita esses alunos, ela trabalha com esses alunos que, muitas vezes, são segregados das outras escolas de surdos. (Integrante de equipe diretiva – Escola H).

É bem difícil! Hoje em dia, já não é mais tanto; já foi mais. Aqui, dentro da escola especial, eu ouvi o professor dizer assim: “Eu não tenho formação para trabalhar com esse aluno; minha formação é para trabalhar com aluno surdo; aluno surdo deficiente mental, aluno surdo autista, aluno surdo esquizofrênico, psicótico, não tenho condições, não sei como trabalhar com esse aluno”. Então, a gente fez muitas formações, eu trouxe para os professores as leis todas, que garantem, as políticas nacionais [...] E prá nós, é surdo e é cadeirante, ok; é surdo e é autista, ok; é surdo e deficiente intelectual severo, ok! [...] Se esse aluno não é prá nós, será de quem? (Integrante de equipe diretiva – Escola F).

A grande maioria das crianças não é só surda, a grande maioria tem outras questões associadas. [...] A maioria, 90%, tem outros comprometimentos associados, não tem só surdez... [...] Isso está associado a síndromes que a gente estuda, os professores todos estão sempre se aperfeiçoando; nós, inclusive, agora tem um grupo grande fazendo, terminando um pós em Educação Especial e Educação Inclusiva, e a gente está estudando todas essas síndromes, tá muito legal. (Integrante de equipe diretiva – Escola C).

Fonte: Construído pela autora da tese, tendo em vista os dados produzidos nesta pesquisa (2016).

Frente a isso, os desafios docentes alargam-se, tomam dimensões que fluem para o diálogo entre o campo dos Estudos Surdos e da Educação Especial; é uma demanda deste tempo! Não se trata, entretanto, de representar os surdos como deficientes por meio de uma mudança paradigmática, mas, sim, de problematizar a multiplicidade surda que tem ingressado nas escolas de surdos, a qual, se não conta com matrícula de estudantes ouvintes, é marcada por considerável índice de surdos com deficiência. E isso, de acordo com as professoras e integrantes de equipes diretivas, implica buscar, continuamente, conhecimentos para a compreensão e atuação nesses contextos. Para além da diferença surda e das diferentes posições de sujeito, os profissionais que atuam na educação de surdos, se não investirem em formação continuada para ensinar de outros modos, limitar-se-ão às tentativas individuais e coletivas (nem sempre bem-sucedidas), ou podem resvalar pelas nuances da benevolência.

O posicionamento de Skliar (2014) é pertinente para pensar a existência desse ‘surdo anormal’ nas escolas. Segundo ele, o problema a ser indagado é sobre si mesmo, cada vez que o igual, o comum e o normal são pronunciados como origem e centro do universo. Os nomes atribuídos a outros são termos usados entre pares para separar os ímpares. Em relação aos outros desconhecidos, o autor entende que há pouca conversa e encontro, de modo a desestimar qualquer ideia ou vestígio de normalidade, de hábito, do encolhimento de ombros que significa que as coisas são assim mesmo. Cada desconhecido traz uma irrupção que pode mudar o pulso da terra, um gesto que nos faz rever o já conhecido, a palavra antes ignorada. É questão de escutar, como se cada um dos desconhecidos encarnasse a possibilidade de uma verdade. Além disso, propõe pensar os *outros* da educação como a possibilidade de conversar com qualquer um e estar atento, ao mesmo tempo, à singularidade.

Para as instituições educativas, os sujeitos deveriam ser compostos dessa dupla qualidade: ser *qualquer um* – isto é, não importa quem for, em termos de identidade: é qualquer um e a esse qualquer um vai dirigido o ensino; ser *cada um* – isto é, trata-se de um sujeito singular, específico, em que o ensino encarnará, se fará aprendizagem. Cuidar do outro significará, talvez, considerá-lo como *qualquer um* e como *cada um*. [...] É evidente que aquilo que se ensina produz efeitos diferentes em cada um. Se o começo da conversa educativa é a igualdade, seu destino é a singularidade. Entre *qualquer um* e a singularidade se interpõe a arte de educar, ao tentar saber em que momento aquilo que se oferece se dirige a *qualquer um* e em que momento se dirige a *cada um*. (SKLIAR, 2014, p. 194–201).

Esse pode ser um caminho possível na educação escolar de surdos, ainda mais diante dos desafios pedagógicos com que se deparam os professores. No que diz respeito aos grupos de professores, ainda conforme a Tabela 2, outro desafio é enunciado: a carência de profissionais surdos (professores e instrutores) em escolas. A presença de surdos no processo

educacional, como educadores, tem-se mostrado de fundamental importância (FERNANDES; RIOS, 1998), sendo eles importantes interlocutores, que propiciam o desenvolvimento da linguagem e a apropriação da língua de sinais pelos estudantes surdos, além de serem referências na constituição de subjetividades surdas. Nesse sentido, é papel de cada mantenedora (privada, estadual ou municipal) prover a contratação desses profissionais nas escolas, inclusive sua efetivação por meio de concursos públicos. Também são imprescindíveis a criação de espaços e a luta pela formação pedagógica de adultos surdos que desejam dedicar-se à Educação Básica, inclusive contribuindo com a formação de docentes bilíngues que atuam nas escolas, como pode ser observado no próximo fragmento.

Eu acho que fica como uma sugestão, porque, assim, tem que partir lá da escola; eu acho que a academia tem que se aproximar das escolas. [...] A realidade tá lá dentro! [...] Isso que tá acontecendo contigo, assim, de tu [pesquisadora] dar um retorno prá gente através da informação e tal descrição é muito difícil; quem tá fazendo isso também é a [nome da pesquisadora da UFRGS] e a [nome da pesquisadora da UFRGS]; elas já deram uma formação prá gente, super bacana. [...] Que nem isso aqui, [materiais disponibilizados pela coordenadora da roda de conversa], a maioria eu não conhecia, entende? [...] Eu lembro que até um dos estágios das gurias que se formaram [no Letras-Libras] foi lá dentro do [nome da escola]; fiz, foi ao meio-dia essa formação com elas. E, daí, meu Deus, elas trouxeram mil coisas interessantes, maravilhosas. E eu disse: “Meu Deus, isso tem que tá aqui! Tu não vai trabalhar aqui?” Eu falei prá essa pessoa [surda], e ela falou: “Não, eu não quero trabalhar em escola”. (Roda de conversa 2 – Professora Alice).

A carência de profissionais surdos nas escolas não está ligada apenas à baixa oferta de cursos de formação na área; também está relacionada às oportunidades de ascensão dos surdos acadêmicos, ou seja, muitos profissionais surdos qualificados estão abandonando seu trabalho na Educação Básica, para ocupar outros postos, sobretudo em Universidades, no ensino de Libras a ouvintes. Decorrente de uma política linguística defendida pelo movimento surdo brasileiro (Decreto nº 5.626/2005), cujo planejamento objetiva o uso, a difusão e o *status* da Libras, muitos educadores surdos ensinam Libras a licenciandos, o que pode favorecer o entendimento de que estes futuros professores estariam preparados para a inclusão de surdos em escolas comuns. Porém, a disciplina de Libras, por mais efetiva e bem-sucedida que seja no seu fazer pedagógico, em apenas quarenta (40) ou sessenta (60) horas de curso, dificilmente capacitaria um professor para o ensino em língua de sinais.

Concordando com Santos et al. (2016), ratifico a importância dos profissionais surdos, principalmente instrutores de Libras, pois lhes cabe trazer, para o espaço escolar, aspectos culturais, emoções e percepções da ótica da pessoa surda; além disso, eles são referência linguística, identitária e cultural no espaço de escolarização. Isso não significa que basta ser surdo e fluente em Libras para ser docente e/ou instrutor de Libras, papéis estes que exigem

amplo conhecimento da língua e de suas características, bem como formação e habilitação pedagógica, especialmente acerca do currículo, de metodologias e estratégias de ensino, de planejamento articulado às necessidades dos grupos e singularidades surdas, processos avaliativos, entre outros pontos que carecem de contínuos (re)pensares.

Quanto aos tradutores e intérpretes de Libras nas escolas investigadas, ainda com base nos dados produzidos na Tabela 2, geralmente a função é assumida por professores bilíngues, sobretudo em reuniões, palestras e conversas com os familiares. Embora não se aplique às professoras participantes desta pesquisa, que se reconhecem bilíngues e ensinam em Libras, cabe pontuar que, em algumas salas de aula de escolas bilíngues, há a participação de intérpretes, sobretudo em áreas específicas do conhecimento. Independentemente do contexto escolar, TILS capacitados são fundamentais nos processos de ensino e de aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento linguístico em Libras e em língua portuguesa.

Como pertinentemente ressaltam Santos, Diniz e Lacerda (2016), a atuação de um TIL na escola, o intérprete educacional (IE), envolve: o uso de duas línguas de modalidades, origens e produção totalmente diferentes, com técnicas e habilidades específicas exigidas do profissional; a construção de enunciados que garantam a completude de sentidos presentes na mensagem enunciada pelo outro; o respeito aos conteúdos e aos gêneros discursivos em questão; a abrangência de diversas áreas do conhecimento; uma postura adequada e uma parceria com professor e estudante; atualmente e de modo mais urgente, envolvimento no processo de ensino e aprendizagem, elaboração de materiais didáticos e parceria com outros profissionais. Mesmo que ainda estejamos relativamente distantes desta idealizada parceria, convém que o professor e o IE possam, juntos, planejar as aulas, tendo-se tempo para a elaboração de sentidos para os conceitos importantes na educação dos surdos.

A relevância de trabalhos em parceria com TILS ou bidocência (professores bilíngues e instrutores surdos) justifica-se por mais uma razão: a formação dos professores. Através da pesquisa realizada com as professoras de Língua Portuguesa das escolas investigadas, é notável que a maioria entrevistada é formada em cursos de Licenciatura em Letras, dedicando-se a estudos complementares em cursos de formação no campo dos Estudos Surdos, da Linguística e aprendizagem de Libras, a fim de que possam qualificar seu trabalho como professoras bilíngues. Na maioria dos casos, o ingresso das professoras em escolas de surdos das redes públicas foi ocasional, associada a atravessamentos significativos na trajetória docente: cursos, livros, pessoas, estágios... Portanto, como a constituição das professoras bilíngues de LP a surdos se dá de modo processual, em cursos de capacitação e no trabalho desenvolvido na escola, a participação de instrutores ou professores surdos,

embora rara, segundo dados desta pesquisa, é imprescindível. Na sequência, apresento fragmentos que sustentam essa minha argumentação.

Quadro 5 - Ingresso das professoras em escolas de surdos

Eu fiz um concurso prá professora do Estado em 2000. [...] Aí, eu fui chamada prá trabalhar em 2002; então, me deram três opções de escola, lá em [nome do município], e uma delas era em escola de surdos. [...] Aí, falaram que teria intérprete, as aulas seriam interpretadas, que eu teria difícil acesso, teria classe especial [...] Daí, quando eu cheguei lá, não era nada disso. [...] Aí, tá, aí, no início, foi bem difícil, assim, porque eu tentei trabalhar, ninguém me orientou assim como eu deveria trabalhar. [...] Aí, eu tava assim, eu sei que tava quase desistindo, quando foi que alguém me sugeriu prá ler um livro, do Oliver Sacks, é 'Lendo vozes'⁶⁰, eu acho. [...] E, a partir desse livro, eu comecei a gostar e buscar [...] como ensiná-los; assim, eu me apaixonei pela causa do surdo. [...] Daí, durante todo o ano de 2003, eu fiz essa pós-graduação, é na educação de surdos... [...] Aí que eu comecei a me engajar na educação de surdos, comecei a me sentir bem mais forte, com mais subsídios prá enfrentar esse desafio na minha vida, porque é um desafio. [...] Eu sou formada em Letras, e eu nunca imaginei trabalhar com surdos, nunca mesmo. (Entrevista – Professora Paula).

Eu sou formada em Letras – português e literatura. [...] Fui para uma escola onde havia alunos surdos incluídos, e ali começou meu interesse na questão dos surdos. [...] Eu lecionava à 4ª série, 5ª e 6ª série; aí, tinha os alunos incluídos em todas as turmas; foi, assim, um choque, um susto, porque eu não sabia como lidar. [...] Aí, na medida que o tempo ia passando, foi me inquietando o fato de ter aqueles alunos ali e não poder interagir com eles, né? [...] Até que aconteceu, aqui, [nome da cidade], um curso de Libras; [...] aí, depois do curso de Libras, eu comecei a interagir. [...] Depois, surgiu um curso de capacitação [...], em Canoas, na Ulbra; [...] era um curso de trezentos e sessenta horas que nós fizemos nos finais de semana. [...] Não sei se um ou dois anos depois, [...] tínhamos implantado a primeira classe de área de surdos. [...] Assim trabalhamos dois anos; e, aí, depois, eu vim a mais cursos de capacitação em Porto Alegre. [...] A gente foi indo, foi vindo, mais professoras, as turmas foram avançando. [...] Praticamente quatorze anos que eu trabalho com o Português e surdos. (Entrevista – Professora Valentina).

Nesse caminho da faculdade, [...] eu ganhei um curso de Língua de Sinais. [...] A gente se apaixona pela língua no primeiro momento, a gente se apaixona pelo surdo e a gente começa a defender os direitos deles. Não é verdade? [...] Tu começa a fazer cursos, cursos, cursos, mas tu não aprende o suficiente. Tu precisa ter contato. [...] Então é um caminhozinho, mas é um caminho que a gente vai estudando. E nem sempre tu podes pagar todos os cursos que tá a fim ou, enfim, todos os lugares que têm surdos. A gente vai fazendo uma ginástica prá aprender. Foi assim que começou. (Entrevista – Professora Ágatha).

Eu tenho a formação de Letras, Português e Inglês e Literaturas, não faz muito tempo. [...] Tenho uma Pós-Graduação já completa na área de Literatura Brasileira e estou terminando uma outra, uma outra Pós-Graduação, que é na área da formação do leitor. Mas tudo voltado prá ouvintes. [...] Eu não tenho nenhuma especialização na surdez. Tenho o curso básico de surdos, ah, na Língua de Sinais, Libras. Eu tenho e ainda estou aprendendo, né? (Entrevista – Professora Brenda).

Fonte: Construído pela autora da tese, com base nos dados produzidos nesta pesquisa (2016).

Ainda em relação aos excertos do Quadro 5, outro ponto merece destaque: a maioria das professoras ingressou nas escolas de surdos com pouco ou nenhum domínio da língua de sinais (LS), formando-se na escola no que diz respeito às marcas culturais surdas. Percebo que, em meio a processos de produção de uma educação escolar bilíngue nas escolas, as

⁶⁰ A professora refere-se à obra *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*, de Oliver Sacks (1990).

professoras bilíngues de língua portuguesa assim se constituem. Mesmo em se tratando de singularidades discursivas, constato situações de não-fluência das professoras em LS, o que compromete o ensino de língua portuguesa. Como pertinentemente se aponta, é preciso fazer muitos cursos, exercitar a Libras no contato com os surdos; trata-se de um caminho que é continuamente construído, dadas as condições possíveis para tal. É um desafio contínuo, faz-se ‘uma ginástica para aprender’; ou seja, as professoras são também capturadas por um enunciado que orienta a qualificação dos profissionais que atuam nas escolas.

Nessa direção, ressalto que as redes públicas municipais, a exemplo de Porto Alegre e Canoas, já estão se encaminhando para a realização de concursos públicos para os cargos de professor bilíngue em diferentes áreas do conhecimento, exigindo um nível de fluência em Libras compatível com a função. Esse importante passo, que certamente qualifica o trabalho nas escolas, é também atravessado por uma racionalidade política neoliberal, que captura os sujeitos de modo que invistam no seu capital humano. Desse modo, como observa Bujes (2012), também nas escolas desencadeia-se uma série de práticas em referência à performance esperada (demandas, expectativas e indicadores); neste caso, busca-se a formação de professores qualificados e de surdos bilíngues preparados para a atuação em sociedade.

Segundo vários relatos de professoras bilíngues que atuam nas escolas, como intérpretes educacionais, cabe-lhes, ainda, traduzir mensagens ou orientar filhos segundo princípios e pedidos dos pais. Por estes não utilizarem a língua de sinais, mesmo com os cursos de Libras ofertados às comunidades escolares, a comunicação de pais ouvintes com filhos surdos fica limitada e, por isso, os educadores são também intérpretes nas relações em família. Nesse sentido, observo um enunciado acerca da pouca participação dos familiares nos processos de escolarização – o que não se restringe às escolas de surdos –, constituindo-se outro desafio enfrentado nos contextos escolares. A distância entre as residências e escolas, as questões socioeconômicas, bem como a limitação do serviço de transporte (autorizado apenas para uso dos estudantes) comprometem a participação das famílias em atividades escolares, a exemplo de reuniões, conselhos de classe e programações integradoras. Esse distanciamento dos pais em relação à escola de seus filhos e a suposta transferência de atribuições na relação entre família e escola, entre outras questões sociais, que envolvem os elos entre estudantes surdos, familiares e escola, renderia outra pesquisa, não sendo, por isso, possível aqui aprofundar essa temática.

Como aponto a seguir, limitando-me a alguns trechos selecionados que confirmam minhas afirmações nesta descrição dos cenários de educação bilíngue, destaco, principalmente, o não uso da Libras pela maioria dos familiares de surdos e a restrita participação deles nas escolas, apesar dos esforços das instituições. Os profissionais bilíngues

que atuam nas escolas também ocupam posição de mediadores familiares e orientadores para a vida, assim como são procurados pelos estudantes para conversarem sobre assuntos que lhes inquietam. Nas entrevistas, muitas professoras relataram a interrupção das aulas de LP para responderem a dúvidas ou a desabafos particulares dos estudantes, o que interfere nos processos de ensino e de aprendizagem no componente curricular. Enuncia-se, portanto, que as salas de aula caracterizam-se como possibilidade de conversa em Libras e de reflexão sobre acontecimentos da vida, já que isso raramente acontece nos lares familiares, cuja deficiência comunicativa dos pais ou responsáveis compromete não somente a escolaridade dos surdos.

Há falta de comunicação na família; há a falta que a família faz em ajudar nos deveres que vão prá casa; então, fica complicado, fica tudo praticamente centrado dentro da escola; a escola tem que dar conta de tudo. [...] A cada ano parece que está pior [...] O conselho de classe participativo é uma vergonha; são cinquenta alunos, e vêm dez pais. E os pais daqueles que mais necessitam não vêm. E a gente liga, a gente tenta resgatar, a gente fala da importância, e os pais não se dão conta de que precisa vir; já é deficiente a comunicação em casa, eles já não conseguem nos ajudar muito, aí eles não vêm à escola, então... [...] A maioria dos pais não tem Libras, e a escola oferece; é claro que agora a gente está sem o professor de Libras, mas a escola oferece curso de Libras pros pais de graça, sem pagar nada e, mesmo assim, é difícil. [...] São poucos pais que têm interesse, que vêm, que aprenderam a Libras e conseguem ter uma boa comunicação com filho em casa; a maioria, às vezes, nos liga e pede: “Professora, fala prá ele que tem que tomar banho todos os dias”. [...] Desde isso até a situação mais grave que tu pode imaginar a gente tem que solucionar, mediar conflitos entre eles, entre pais e alunos, porque não há compreensão... (Integrante de equipe diretiva – Escola G).

O principal deles [problemas] é a família não falar a língua. Então, por exemplo, tu tá dando uma aula, e o aluno vem com uma dúvida particular de casa; tu, nesse momento, tu para tudo; vai esclarecer o que tá acontecendo, vai mostrar, vai conversar, vai dar um exemplo e volta à tua aula. Esse é um grande desafio, acontece isso toda hora. Eles não têm apoio, eles não têm ninguém, eles têm nós naquele momento; e, de repente, olha prá mim naquele dia, e sou eu, é comigo que eles vão desabafar. Tu para tudo a aula, interrompe, depois tu volta, começa do zero de novo, porque eles já deletaram tudo; e tem uma outra grande dificuldade, é que eles não estudam em casa... [...] Não têm apoio de casa; raros os alunos que abrem o caderno para fazer o tema. [...] Aqui, na escola, é feito muito trabalho com a família, muito mesmo, de chamar os pais: numa reunião geral, particular, a orientadora e a professora, só a professora, bilhete na agenda, nada funciona! A escola não desiste, continua fazendo, [...] é uma luta diária prá isso. (Entrevista – Professora Ágatha).

Os registros de algumas cenas escolares, como faço no Quadro 6, que posteriormente apresento, mesmo que aqui não contemplem uma totalidade – o que não pretendo nesta tese – indicam, suficientemente, que as escolas de surdos ocupam-se dos processos de socialização e integração dos surdos, de modo que se discutem assuntos atuais (como o combate ao mosquito *Aedes Aegypti*), comemoram-se aniversários e outras datas importantes, há encontros com surdos de outras escolas, são realizadas palestras e encontros com autores literários, cursos de Libras são ofertados à comunidade escolar, os estudantes participam de

eventos fora da escola, realizam-se projetos e oficinas em turno oposto (em muitos casos, há parceria com entidades, associações e clubes; ou adesão a programas, como 'Mais Educação').

Os registros produzidos nas escolas (devidamente autorizados para uso nesta tese) e em redes sociais (*Facebook*), que compõem o Quadro 6, chamam a atenção quanto a alguns aspectos físicos e pedagógicos, próprios de espaços que respeitam, marcam e potencializam a cultura surda: salas pequenas e temáticas por área de conhecimento, com exposição de trabalhos e conteúdos desenvolvidos; sinais luminosos nas comunicações (chamamentos e horários); uso do alfabeto datilológico, sinais em Libras e *sign writing* em algumas placas e cartazes; a socialização de projetos desenvolvidos na escola, que geralmente tematizam assuntos atuais ou datas comemorativas; participação em eventos sociais.

Nas escolas, também se observam artefatos culturais, como sinais de identificação dos sujeitos na comunidade surda, literatura surda, artes visuais, *Telephone Device for the Deaf* (TDD), entre outros. Segundo Strobel (2008), os artefatos culturais são entendidos como objetos ou materiais produzidos pelos grupos culturais, bem como tudo o que se vê e sente quando se está em contato com a cultura de uma comunidade, como vestuário, maneira como um sujeito se dirige a outro, tradições, valores, normas; refere-se àquilo que, na cultura, constitui produções do sujeito que tem seu próprio modo de ser, ver, entender e transformar o mundo. Ainda com base no Quadro 6, os espaços físicos (biblioteca, refeitório, diversoteca, sala de audiovisual, sala de Libras, cozinha, laboratório de informática, laboratório de ciências da natureza, sala de apoio pedagógico, sala de educação física...) estão comumente identificados por imagens e pelo uso do alfabeto datilológico para nomeá-los.

Portanto, principalmente com base no Estudos Culturais e nos Estudos Surdos, produz-se um enunciado: as escolas de surdos estão marcadas pelo uso da visualidade, pela interação em Libras e pela vivência da cultura surda. Nesses contextos escolares, estudantes surdos e profissionais sinalizantes comunicam-se e interagem em Libras, de modo a valorizar a língua com *status* positivo e criar condições linguísticas e educativas para o desenvolvimento bilíngue e bicultural. Marcadas pela centralidade da língua de sinais e das experiências visuais, as escolas caracterizadas como bilíngues podem ser compreendidas como comunidades surdas, como espaços de encontro e de identificação com os pares, o que possibilita intercâmbios linguísticos, culturais, sociais e políticos. A seguir, o Quadro 6, anteriormente discutido.

Quadro 6 - Cenas escolares: alguns registros⁶¹



Fonte: Produzido pela autora da tese, tendo em vista os dados desta pesquisa (2016).

⁶¹ Descrição das imagens por linhas, da esquerda para a direita: relógio em forma de olho, pintado na parede, com numerais em *sign writing*; cartazes nos corredores, com vocabulário em português e sinais em Libras; comemoração de aniversário de estudante, com sinalização da canção *Parabéns a você*; sala de aula temática de Língua Portuguesa; em mural, fotos dos estudantes e seu sinal de identificação na comunidade surda; cartaz de divulgação de curso de Libras para a comunidade escolar; identificação dos espaços escolares, neste caso, da sala dos professores, com uso de sinais, alfabeto datilológico e escrita em português; TDD - *Telephone Device for the Deaf* (dispositivo de telefone para surdos); sinal luminoso, informando horários de aula; evento integrador entre escolas de surdos, com realização de *quiz*; exposição de trabalhos de leitura e expressão escrita; dramatização apresentada na Feira do Livro, organizada a partir de projeto escolar; apresentação informada sobre *Aedes Aegypti* na escola.

Como observam Formagio e Lacerda (2016), aspectos culturais da surdez importam ser tratados e considerados, de modo que a escola se constitua em um ambiente bilíngue: ambas as línguas sendo ensinadas, vivenciadas e ocupando espaço relevante no contexto educacional. Ainda segundo as autoras, além de utilizar a Libras em sala de aula, há a procura pela valorização dos elementos constitutivos da comunidade surda e pela construção da identidade de cada estudante, na relação entre pares, entre crianças e adultos surdos. No caso de estudantes que ingressam com pouco conhecimento em Libras nas escolas bilíngues de surdos, as propostas educacionais também compreendem oportunizar condições para essa aquisição.

O universo interior das escolas de surdos é dificilmente traduzível e não caberia em uma tese, ainda mais que elas estão em permanente processo de (re)invenção. Nesta ramificação textual, detive-me a alguns registros que corroboram a potencialidade das escolas bilíngues de surdos, garantindo-lhes o acesso e a produção de conhecimentos em língua de sinais, em práticas culturais que atentam para a experiência visual entre membros da comunidade surda. Indubitavelmente, estar nas escolas, pesquisando, conversando, conhecendo pessoas e trocando ideias, foi a parte mais saborosa na construção desta tese. Destaco a ótima receptividade das equipes diretivas, professores, servidores e, principalmente, os estudantes surdos. Estes, nos intervalos de aula, ao observarem minha presença e sinalização em Libras, aproximavam-se de mim e dialogavam sobre si e a escola. Afinal, temos uma língua em comum: a Libras!

Ratificando que as escolas bilíngues de surdos não estão ‘desde sempre aí’, afirmo que seus processos de (re)construção estão ligados a constantes desafios. Além da necessidade de investimentos na qualificação e na valorização dos profissionais, dos desafios pedagógicos e da carência de materiais didáticos, o trabalho fica limitado aos escassos recursos financeiros nas escolas, sobretudo nas instituições vinculadas à rede estadual de ensino. Esse fenômeno não decorre apenas da atual crise política e financeira enfrentada pelo Estado do RS; pelo contrário, é comum na maioria das escolas brasileiras, em que acaba se fazendo o melhor nas condições de possibilidades existentes. Segundo as professoras, durante a roda de conversa, instituições da rede pública municipal e da rede privada têm apoiado mais o trabalho realizado nas escolas de surdos, buscando, na medida do possível, atender às necessidades dos educandários, como sustento no próximo fragmento.

Roda de conversa 1

Professora Ágatha: *A gente tem uma escola muito grande; [...] a gente tem uma listinha lá, que se a gente não tem [o material] agora, elas [da equipe diretiva] compram daqui a pouco. Esse apoio é fundamental para a gente fazer essas coisas, né? Esse apoio é fundamental. [...]*

Professora Paula: *Ah, mas vocês são de escola particular, ah, é bem diferente.*

Professora Alice: *O que já muda é da Prefeitura para o Estado; na Prefeitura a gente tem muito apoio; já no Estado... Tem muita diferença.*

Professora Vitória: *Quem trabalha nos dois deve sentir a diferença...*

Professora Alice: *Salarial e recursos materiais. [...]*

Professora Alice: *Mas nossa direção se esforça muito, só que a gente não pode fazer nada, porque não tem dinheiro, gente, é muito delimitado. Agora, em questão da supervisão da nossa escola, tá muito, tá ótima [...].*

Professora Vitória: *É tudo naquele contexto de que não tem dinheiro, não tem dinheiro prá nada.*

‘Faz-se o possível no cenário que se apresenta’. Esse enunciado, dada a falta de recursos financeiros, humanos e pedagógicos nas escolas, na articulação a questões políticas e econômicas, leva os integrantes das equipes diretivas e as professoras a afirmarem todo o seu esforço em busca de uma qualificada educação escolar bilíngue de surdos. Para isso, a maioria das professoras ‘luta com as armas que têm’: elas buscam materiais pedagógicos na internet, participam de encontros de formação continuada, frequentam cursos de especialização, organizam eventos que arrecadam fundos para a manutenção das escolas, reivindicam maior apoio das mantenedoras, batalham por remuneração mais justa, enfim, faz-se o que é possível, especialmente nas escolas vinculadas à rede estadual de ensino. Talvez, “quanto maior a falta de recursos, maiores são os esforços para conseguir produzir algo de significativo e de produtivo para os estudantes, naquelas condições”. (GALLO, em entrevista concedida; FISS, 2016, p. 995).

Como bem observa Bujes (2012), problematizar a escola – o que também se aplica à escola de surdos – implicaria olhar para tantos fenômenos sociais e inquietantes que invadem os contextos escolares, como: a violência; a concorrência estabelecida por inúmeras fontes de informação extremamente atraentes; a proliferação de instrumentos tecnológicos; globalização da moda, da música, dos espetáculos dos ídolos; as mudanças nas formas de organização da família e nos modos como estas atribuem a si as responsabilidades em relação às crianças e jovens; os baixos níveis de retribuição salarial aos professores como regra; a crise da sociedade disciplinar, que põe por terra o sentido atribuído às figuras de autoridade: pais, professores, autoridades públicas...; a convivência, em alguns espaços escolares, isso

tudo (e muito mais) com condições econômicas extremamente precárias. Enfim, trata-se de uma complexidade incapturável neste tempo e espaço, a qual possibilita outros tantos modos de investigação, que transcendem os objetivos desta tese.

Pensar as escolas de surdos envolveria, ainda, interlocuções com a escola contemporânea, que, em meio à dissolução de fronteiras, adquire a função de protetora e amenizadora de danos ou prejuízos decorrentes de pobreza e violência, abarcando projetos de ampliação de jornada escolar e desenvolvendo programas governamentais. (TRAVERSINI, 2012). Afinal, o mundo contemporâneo está vivendo uma outra ruptura radical nas formas de significar, representar e usar o espaço e o tempo, que se constituem em “condições de possibilidade para fenômenos sociais, políticos, culturais e econômicos que até há pouco ainda eram inexpressivos ou desconhecidos, como a globalização, a exacerbação da diferença, a fantasmagoria⁶², o hipercontrole, o hiperconsumo, a volatilidade, etc.”. (VEIGA-NETO, 2002a, p. 167). Essa escola requer um esforço maior para sua compreensão, caracterizando-se como uma possibilidade vindoura de pesquisa.

Dados os limites discursivos deste texto acadêmico, é preciso prosseguir; para isso, discuto outros aspectos desse cenário onde figuram muitas imagens; dentre elas, minhas lentes focam a educação bilíngue e o ensino de língua portuguesa. Tendo em vista os efeitos de verdade por mim produzidos na posição discursiva que ocupo, até aqui, operei com elementos visíveis e elementos enunciáveis que não existem fora de discursos, que não se dão em um campo deserto, sem relações com o tempo e o espaço. Esses conjuntos enunciativos analisados compõem o que entendo por práticas discursivas escolares (SOMMER, 2007), em que se consideram as produções da escola (materiais, espaços físicos, enunciações de estudantes, professoras e integrantes de equipes diretivas). Na próxima ramificação, continuo discutindo práticas discursivas escolares, em que aprofundo a reflexão acerca do ‘discurso da educação bilíngue’ nas escolas de surdos.

4.2.2 Educação bilíngue: intencionalidade em práticas discursivas escolares

As escolas de surdos do Rio Grande do Sul, participantes desta pesquisa, caracterizam-se como bilíngues em sua proposta educacional. A educação bilíngue é considerada uma marca histórico-cultural dessas instituições, que se movimentam na contraconduta e na resistência a enunciados do campo da Educação Especial. Diante disso, é

⁶² “Fenômeno em que acontecimentos remotos – e mais ou menos desconectados do nosso mundo imediato – acabam nos penetrando e assumindo tal importância a ponto de mudar o rumo do nosso dia a dia”. (VEIGA-NETO, 2002a, p. 174).

possível afirmar que as conquistas macropolíticas também possibilitaram afirmar a existência do surdo bilíngue, uma invenção cultural de nosso tempo. Consequentemente, nos documentos e nas falas das professoras e de integrantes de equipes diretivas, impera a defesa desta verdade inquestionável, dada, naturalizada: uma educação bilíngue em escolas de surdos. Em práticas discursivas escolares, esse discurso, ligado a enunciados de outros campos, organiza as escolas, em que os sujeitos falam segundo determinadas regras a que se estão submetidos quando praticam o discurso.

Na composição de atos ilocutórios a partir de documentos escolares, como apresento a seguir, aponto o ‘discurso da educação bilíngue’ não apenas como opção política ou concepção educacional que inscreve a surdez em uma perspectiva socioantropológica, mas também como um regime de verdade que se apoia principalmente na formação discursiva dos Estudos Surdos. No diálogo com Foucault (2005), entendo que, no campo discursivo dos ES, como um feixe de relações que funcionam como regras, os sujeitos sabem o que podem e o que deve ser dito conforme a posição que ocupam, ou seja, estão submetidos a um discurso quando o praticam. Do mesmo modo, o discurso da educação bilíngue constitui uma prática, em que exercê-lo implica jamais admitir qualquer discurso que esteja fora do sistema de relações materiais que o constituem.

Ao escrever em defesa de uma educação escolar bilíngue de surdos, sem me desprender de minhas posições de sujeito, também o faço exercendo esse discurso, sobretudo no campo acadêmico. Ao olhar para algumas práticas discursivas escolares, não busco posicionar-me de um lado ou de outro, mas, sim, proporcionar o exercício do pensamento, ativar algumas indagações acerca da invenção da educação bilíngue, instituída como um imperativo deste tempo. A invenção discursiva da educação bilíngue está ligada ao que é inventado por surdos e ao que inventaram sobre os surdos. Em relações de poder-saber, o que se pretende ser bilíngue passa a ser bilíngue nos termos e nas condições em que foi inventado para sê-lo.

Na argumentação acerca da invenção da educação bilíngue, entendo que se trata da construção de um olhar sobre a educação de surdos, que é construída em narrativas associadas, produzidas no interior de campos discursivos distintos, que possibilitam significá-la em um contexto histórico, social e cultural. Hall (1997c)⁶³, ao descrever o circuito da cultura, mostra a que a produção de significados se dá na articulação dos movimentos de representação, de identidade, de produção, de consumo e de regulação cultural, ou seja, é a linguagem que permite significar, representar, negociar sentidos. “As coisas são inventadas

⁶³ Tradução minha.

quando usamos a linguagem para falar delas, quando elas passam a existir em nosso cotidiano, quando passam a ter nomes”. (LOPES, 2011, p. 17).

Assim, qualquer escolha será sempre feita a partir de interpretações e de representações que construímos, partindo de um conjunto de justificativas que escolhemos para sustentar nossas formas de entender. Assim, se a perspectiva socioantropológica possibilita tensionar a concepção de surdez arraigada à deficiência, a proposta bilíngue nas escolas dá condições para uma educação de surdos que problematiza principalmente as práticas pedagógicas oralistas. Diante dos modos e dos olhares que historicamente constituem quem atua e dá condições de trabalho nas escolas, evidencio que, nos contextos de educação escolar bilíngue aqui investigados, impera o discurso da educação bilíngue.

Para refletir sobre isso, compus um quadro com enunciações de todas as escolas investigadas, que, embora extenso, mostra que o discurso da educação bilíngue é praticado nas escolas de surdos. Nesse sentido, identifiquei um enunciado que compreende a proposta bilíngue como instrução em língua de sinais (posicionada como L1) e a aprendizagem de língua portuguesa (como L2, na modalidade escrita). Afirma-se também que a Libras assume um *status* de centralidade nas ações pedagógicas, dada a sua importância na aquisição da linguagem das crianças e na sucessiva aprendizagem da língua portuguesa. Além das questões linguísticas (Libras e LP), consideram-se aspectos históricos e culturais surdos, de modo a possibilitar a construção de identidades e de marcas culturais surdas. Essa proposta é indiscutível nas escolas, sendo menos incisiva nos documentos da Escola E, a qual oferta apenas algumas classes de surdos, como é possível perceber no Quadro 7.

Quadro 7 - Educação bilíngue nos documentos escolares

A [nome da escola] é uma Escola Bilíngue, cuja proposta educacional prioriza o desenvolvimento da Língua de Sinais (L1) pelo contato das crianças com profissionais surdos e ouvintes usuários desta língua; a partir da Língua de Sinais, essas crianças são expostas ao ensino da escrita da Língua Portuguesa (L2). A Educação Bilíngue considera as particularidades e materialidade da Língua de Sinais e os aspectos culturais a ela associados, pressupondo que os educadores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem tenham domínio da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e da Língua Portuguesa no que diz respeito ao funcionamento de cada uma delas em seus diferentes usos sociais. (Projeto Político-Pedagógico – Escola A).

A proposta bilíngue é idealizada a partir do pressuposto de que os surdos fazem parte de uma comunidade minoritária, com valores, cultura e língua natural próprios. O aspecto mais importante da proposta é o de proporcionar à criança surda a possibilidade de adquirir linguagem, através de sua língua natural, que é a língua de sinais. [...] Neste sentido, o surdo precisa de uma educação bilíngue, uma vez que para sua identidade surda, necessita da Língua de Sinais como primeira língua e, por ter nascido num país de língua oral e escrita, deverá dominar o português como segunda língua. (Projeto Político-Pedagógico – Escola B).

Reconhecendo a Escola como um espaço privilegiado de contato dos educandos com educadores (ouvintes e surdos) e instrutores surdos, nossa filosofia busca fomentar a cultura surda, fazendo que o aluno se perceba como pertencente a uma comunidade linguística com especificidades culturais, possibilitando assim a construção de uma identidade surda pautada pelo uso da Língua de Sinais e seus demais marcadores culturais. (Projeto Político-Pedagógico - Escola C).

A Escola busca trabalhar e ser reconhecida como bilíngue, pois sua primeira língua é a Libras e utiliza como segunda língua a língua portuguesa escrita. Assim, todos os ambientes escolares têm sua identificação nas duas línguas, as aulas são ministradas em Libras tendo a escrita em português e todas as pessoas que trabalham na escola sabem se comunicar em Libras. (Projeto Pedagógico – Escola D).

A acessibilidade ao educando/a surdo/a é privilegiada por ser esta Escola referência na educação de surdos na região. É garantida a acessibilidade ao educando/a surdo/a através da presença de professores/intérpretes de LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais - nas turmas onde houver educando/a surdo/a matriculado/a. Sendo para estes, garantidas as orientações vigentes na legislação educacional nos seus aspectos pedagógicos, metodológicos e legais. (Proposta Político-Pedagógica – Escola E).

A Escola adota a proposta de educação baseada no Bilinguismo e aplicamos a obrigatoriedade dos dispositivos legais do Decreto 5.626 de 5 de dezembro de 2005, que determina o direito de uma educação que garanta a formação da pessoa com surdez, em que a Língua Brasileira de Sinais (L₁) e a Língua Portuguesa (L₂), preferencialmente na sua modalidade escrita, constituam línguas de instrução, e que o acesso às duas línguas ocorra de forma simultânea no ambiente escolar, colaborando para o desenvolvimento de todo o processo educativo. Proporciona aos estudantes surdos a construção da sua identidade, o uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras, o conhecimento da sua história e da sua cultura, respeitando a forma singular de pensar e agir, promovendo cidadãos autônomos. (Projeto Político-Pedagógico – Escola F).

A [nome da escola] tem como filosofia a Educação bilíngue (primeira Língua Brasileira de Sinais e a segunda Língua Portuguesa) a partir de uma perspectiva sociodialógica que vise o respeito à diferença como expressão da cultura e identidade surda. (Proposta Político-Pedagógica – Escola G).

O balizador fundamental da Escola é atender aos alunos Surdos, garantindo a aprendizagem em sua língua natural – Língua de Sinais, respeitando sua identidade e cultura surda, bem como sua inclusão nos diferentes espaços, trazendo a diferença cultural para o discurso pedagógico, considerando as diferenças linguísticas das pessoas surdas e ouvintes. [...] Garantir o acesso à língua de sinais é garantir a aquisição da linguagem, a aquisição de valores, culturas e padrões sociais que perpassam através do uso da língua. A criança surda precisa ter acesso à LIBRAS e interagir com várias pessoas que usam tal língua para constituir sua linguagem e sua identidade. [...] Na [nome da escola] considera-se a língua de sinais como a primeira língua do surdo e, portanto, parte-se do princípio de que este terá maior competência em sua primeira língua – LIBRAS – e que esta servirá como base para a aquisição da Língua Portuguesa. [...] O objetivo da educação bilíngue é que o surdo alcance um desenvolvimento linguístico-cognitivo e que tenha acesso às duas línguas – a língua de sinais e a língua portuguesa em sua modalidade escrita. (Projeto Político-Pedagógico - Escola H).

Fonte: Produzido pela autora da tese, considerando os dados desta pesquisa (2016).

A educação de surdos deste tempo, conforme os documentos escolares, é caracterizada por: atendimento a estudantes surdos; proposta educacional pautada no bilinguismo; currículo e acesso aos conteúdos em língua de sinais; importância da aquisição da língua de sinais; aprendizagem da língua portuguesa na modalidade escrita, de modo sucessivo à aquisição da Libras; respeito à história, à identidade e à cultura surda; atenção às

diferenças linguísticas e às singularidades surdas; contato com educadores bilíngues e instrutores surdos; formação da comunidade surda; articulação aos marcadores culturais surdos; entre outros pontos. Ademais, mesmo que idealizadas, é notório o caráter impositivo dessas propostas bilíngues, como, por exemplo, por meio de expressões de ordem e de garantia: ‘é preciso e necessário’, ‘garante-se e se proporciona’, ‘aplica-se a lei que determina a educação bilíngue’. Ao contrário disso, somente na Escola E, a proposta educacional prevê acessibilidade em Libras, ou seja, abrem-se possibilidades para um ensino traduzido aos estudantes, posicionando a língua de sinais como um instrumento, um meio para o acesso aos saberes.

O discurso da educação bilíngue multiplica relações em práticas escolares, sendo instituído como um regime de verdade, um modo incontestável de condução dos sujeitos surdos. Os enunciados desse discurso estão ligados a outros que os precedem, seguem e atravessam. Neste caso, estão principalmente associados a enunciados produzidos no meio acadêmico – sobretudo na articulação aos campos da Linguística e dos Estudos Surdos –, no campo jurídico e político, que compreendem textos oficiais (da lei) e dos movimentos surdos. Nos campos político e jurídico, como demonstro nos exemplos que a seguir compartilho, os enunciados que constituem o discurso da educação bilíngue de surdos nas escolas articulam-se, geralmente, ao posicionamento da FENEIS, entidade representativa dos surdos, e a documentos oficiais: Lei nº 10.436/2002 e do Decreto nº 5.626/2005, que, pela legalidade e reconhecimento nacional, supostamente não autorizariam outras práticas.

No ano de 2002, a Lei nº 10.436 reconhece a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como meio legal de comunicação e expressão dos surdos, oficializada pelo Decreto nº 5.626 de 2005. Assim sendo, a LIBRAS passa a ser concebida, nos meios de comunicação como um sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria oriunda da Comunidade Surda Brasileira. (Projeto Político-Pedagógico – Escola A).

[...] a FENEIS se posiciona dizendo que “os alunos surdos devem ser atendidos em Escolas Bilíngues para surdos, desde a mais tenra idade. Estas Escolas proporcionarão às crianças surdas condições para adquirir e desenvolver a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), como primeira língua, e para aprender a Língua Portuguesa, como segunda língua, tendo oportunidade de vivenciar todas as outras atividades curriculares específicas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio em LIBRAS”. (Projeto Político-Pedagógico – Escola B).

Os enunciados do campo político, que instituem a Libras e a LP como, respectivamente, primeira e segunda língua, bem como o reconhecimento da Libras como sistema linguístico e sua centralidade em atividades curriculares, nos diferentes níveis de ensino, estão, por sua vez, relacionados a enunciados produzidos em domínios discursivos

acadêmicos, sobretudo na articulação aos campos da Linguística e dos Estudos Surdos. As propostas escolares de educação bilíngue, como mostro por meios dos próximos fragmentos escolhidos e aqui compartilhados, apoiam-se em redes discursivas que contam com estudos de intelectuais reconhecidos, como: Carlos Sánchez, Carlos Skliar, Gladis Perlin, Luiz E. Behares, Ronice M. de Quadros e Lodenir B. Karnopp. Como argumentos de autorização, há também um destaque aos intelectuais surdos, visto que suas experiências surdas e acadêmicas conferem-lhes *status* de verdade.

O Bilinguismo é uma proposta de ensino que possibilita a aprendizagem de duas línguas no contexto escolar. Os estudos têm apontado para essa proposta como sendo mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que a Língua de Sinais é a língua natural do surdo e o ponto de partida para a aprendizagem da Língua Portuguesa escrita. [...] Para Sánchez (2002), o bilinguismo pressupõe... (Projeto Político-Pedagógico – Escola A).

Conforme Skliar (1999), a questão das relações entre as diferenças não pode estar mascarando a intenção mais ou menos velada de uma redução de custos, nem ser somente um problema de burocracia ou de administração escolar. [...] conforme Perlin (2000) “O currículo para a diferença vai pedir uma estratégia para deixar o surdo ser, como ele é” [...]. Estudiosos sobre linguagem e surdez dos Estados Unidos, da Europa e da América do Sul colocam que reconhecer as diferenças é reconhecer as limitações e potencialidades dos surdos, no que diz respeito ao seu desempenho na aquisição de uma língua cujo canal de comunicação é o oral-auditivo e a sua habilidade linguística que se manifesta na criação, uso e desenvolvimento de línguas viso-gestuais respectivamente. Em decorrência desse fato, alguns pesquisadores do assunto (Skliar, Behares, Sanchez) têm enfatizado a importância de que as escolas de surdos proporcionem a estas crianças desde bem pequenas (0 a 4 anos), o maior número de experiências com jogos, brincadeiras, passeios, dramatizações, todas respaldadas pela língua de sinais e com a presença de adultos surdos. (Projeto Político-Pedagógico – Escola B).

Partindo deste olhar, cabe à escola pensar modelos pedagógicos que venham ao encontro desta realidade, contemplando, segundo Skliar (1990:53), condições de acesso à Língua de Sinais e à segunda língua, às identidades surdas, à informação significativa, ao mundo do trabalho e à cultura surda. [...] Embasamos nossas reflexões nos seguintes autores: Carlos Skliar, Carlos Sanchez, Ronice Muller de Quadros, Lodenir Karnopp, Paulo Freire, Vigotsky, Ruben Alves, Jussara Hoffmann, Celso Vasconcelos, Demerval Saviani, Tomás Tadeu da Silva e outros. (Projeto Político-Pedagógico - Escola C).

Portanto, em relações de poder-saber, o discurso da educação bilíngue nas escolas conta com enunciados produzidos com a força das leis e de documentos construídos por representantes surdos em comunidades e movimentos, bem como é instituído por enunciados que decorrem de pesquisas e de posicionamentos de autoridades intelectuais no assunto, que estão articulados ao campo dos Estudos Surdos e da Linguística. Também, no campo da Educação, as propostas das escolas dialogam com outras teorizações, principalmente nas discussões sobre planejamento, metodologia e avaliação. Isso decorre da necessidade e da importância de se avançar na constituição de propostas educacionais bilíngues, de maneira que não se restrinjam a questões linguísticas e culturais surdas. Uma educação escolar

bilíngue requer discutir a educação, a escola e o bilinguismo, sem perder de vista as singularidades dos sujeitos envolvidos nesses processos.

Outro ponto a ser considerado a partir da análise dos documentos escolares é que as propostas educacionais das escolas de surdos estão discursivamente amarradas às suas mantenedoras, principalmente por meio de textos oficiais. Apesar de as escolas de surdos serem reconhecidas em sua diferença, elas integram sistemas de ensino e, conseqüentemente, compõem e são produzidas nessas redes discursivas. Isso pode ser observado nos excertos a seguir apresentados, que foram selecionados em documentos de uma única escola, visto que considero essa escolha suficiente para mostrar a heterogeneidade discursiva em práticas escolares. Como é possível perceber, há interlocuções com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)⁶⁴, a Declaração de Salamanca⁶⁵ e a Conferência da UNESCO, assim como é sugerida a metodologia construtivista sociointeracionista. Quanto à avaliação, os critérios da escola são os mesmos da rede de ensino, determinados através o Regimento Referência das Escolas de Ensino Médio Politécnico da Rede Estadual⁶⁶.

Desde 1954, a Conferência UNESCO reconheceu o direito que têm todas as crianças que usam uma língua diferente da língua majoritária, de serem educadas na sua língua. [...] Na América Latina e também no Brasil, a partir da Declaração de Salamanca (1994) a Educação Especial adotou o paradigma dominante, com a promessa de inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular. [...] Esta proposta se mostra como uma alternativa educacional para a organização do Ensino Fundamental embasado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (Projeto Político-Pedagógico – Escola B).

A metodologia a ser trabalhada nas diferentes áreas do conhecimento está embasada no construtivismo sociointeracionista, isto é, na interação entre o educando e o objeto de conhecimento, mediado pela intervenção pedagógica e didática do professor. [...] Como expressão do resultado final, na definição da aprovação, estudos de recuperação ou reprovação registrar-se as seguintes nomenclaturas: Construção Satisfatória da Aprendizagem (CSA); Construção Parcial da Aprendizagem e/ou (CPA) e; Construção Restrita da Aprendizagem (CRA). (Regimento Escolar – Escola B).

Muitos outros pontos poderiam ser discutidos na análise de documentos das escolas investigadas, o que será desenvolvido em pesquisas posteriores a esta tese, em conformidade com os respectivos objetivos. Neste caso, é fundamental atentar para a centralidade do discurso da educação bilíngue em práticas discursivas escolares deste tempo, que também

⁶⁴ BRASIL. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96. Brasília: 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 13 dez. 2015.

⁶⁵ DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. *Necessidades Educativas Especiais – NEE* In: Conferência Mundial sobre NEE: Acesso em: Qualidade – UNESCO. Salamanca/Espanha: UNESCO 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em 13 dez. 2015.

⁶⁶ Regimento Referência das Escolas de Ensino Médio Politécnico da Rede Estadual está disponível em <http://www.mat.ufrgs.br/ppgem/forum/regimento_referencia_politecnico.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2015.

captura as professoras entrevistadas. Entre elas, há um consenso de que a educação bilíngue é a mais adequada em escolas de surdos, que primordialmente requer profissionais bilíngues nas escolas; também se trata de uma proposta em constante (re)construção, em que são necessários investimentos financeiros, recursos humanos qualificados, materiais pedagógicos, tempo para preparo das aulas e avaliação dos estudantes, avanços metodológicos, mudanças curriculares, produção e consumo de pesquisas sobre educação bilíngue, entre outros pontos. Conforme demonstro no Quadro 8, é notória a insegurança de alguns profissionais diante de uma proposta educacional relativamente consolidada; ou seja, trata-se, ainda, de uma ‘aposta’, visto que ‘ainda tem muito a ser feito’, principalmente no que diz respeito a questões pedagógicas, compreendendo metodologia e recursos didáticos, além de fluência em Libras dos profissionais que atuam nas escolas. Nesse caso, enuncia-se o andamento de uma proposta de educação bilíngue nas escolas de surdos investigadas.

Quadro 8 - Educação bilíngue: o que dizem as professoras?

Eu acho que a proposta bilíngue é essencial prá aprendizagem do aluno. [...] Hoje, eu acredito que [nome da escola] é uma escola bilíngue. Os professores todos são fluentes em língua de sinais e eles fazem uso da LS para explicar todas as disciplinas! [...] Nenhum de nós trabalha com intérpretes. Todos nós somos bilíngues. (Entrevista – Professora Ágatha).

Então, eu acredito que a proposta bilíngue é a mais adequada. Acredito que as escolas bilíngues também precisam estar nesse movimento, nesse processo de verificar “isso funciona” e “isso não funciona”, tem que melhorar aqui ou ali, tenho que adequar esse currículo ou aquele, né? Mas eu acredito que a melhor proposta ainda é a bilíngue. [...] Eu acho que ainda tem muito a ser feito. A gente precisa adequar muita coisa, precisa melhorar, precisam ser disponibilizados mais recursos; até essa questão do contato com o livro, ter mais material; a gente precisa ter mais fonte de pesquisa, mais tempo prá elaborar; que, muitas vezes, o professor ocupa o espaço dele lá de férias ou de descanso, porque não tem o momento adequado prá elaborar isso. (Entrevista – Professora Luiza).

É que ela é uma escola diferente, que abre possibilidades do surdo aprender mais, porque ela é uma proposta bilíngue, dentro da língua do surdo; a primeira língua dele é língua de sinais, depois a língua portuguesa. Eu acho que ela vai ao encontro, né, do que o surdo tem que aprender. Embora eu acho que essa escola tem muitos caminhos que ela tem que seguir, tem que trilhar, tem que aprender [...] Ah, ela precisa avançar justamente na metodologia, eu acho. Porque, às vezes, eu me sinto insegura, vejo meus colegas também inseguros. (Entrevista – Professora Joana).

Então, só de ouvir isso de professores, colegas, que falam que o melhor modelo é a escola bilíngue, de ouvir de alunos, que estavam incluídos, e que aquilo não era bom prá eles, eu acho que eu tenho que ouvir eles. [...] Esse é o indicativo: a palavra deles, o discurso deles, né? [...] Eu acho que, assim, o que falta bem prá uma grande parte dos professores, dos profissionais, é, primeiro, o que é uma escola bilíngue, a gente pensar em metodologias prá trabalhar com esses alunos da escola bilíngue, estudar mais, de repente, assim, como que se dá o aprendizado numa segunda língua, que tem um canal diferente que o auditivo. [...] Eu acho que mais formação de Libras pros professores. Com certeza. Mais estudos do que abrange uma escola bilíngue, né? Eu acho que mais, assim... Eu vejo, pela realidade aqui da nossa escola, os professores são super esforçados; [...] eu acho que carece um pouco mais fluência da Libras, e eu me incluo nesse grupo. (Entrevista – Professora Alice).

Eu acho que, hoje em dia, prá's nossas necessidades e como uma maneira de reafirmar a identidade surda, inclusive, eu acho que a educação bilíngue é a melhor proposta, né? [...] E, aí, essa geração [que está sendo educada na forma bilíngue hoje], a gente vai ter que ver, é uma aposta, né? [...] Então, eu acho que, no momento em que eu, como professora, eu acredito numa determinada proposta, eu invisto nisso e eu busco todos os recursos que tã na minha mão prá atender aquele aluno, prá que ele aprenda. Eu tô investindo nisso e eu acho que isso pode dar certo, né? (Entrevista – Professora Mariah).

Eu acho que essa é a proposta melhor; se até pelas leituras que a gente vê, encontros de onde têm surdos, é que eu acredito que seja a melhor proposta. [...] Basicamente, vou te falar o básico, que eu acho que tem que ter prá gente ser uma escola de surdos: é as pessoas usarem a Libras nos vários ambientes da escola, é a escola poder oferecer curso de Libras constantemente. [...] Então, ainda tem muito essa dependência na secretaria: colega surda vem prá conversar com a direção, e a supervisão precisa chamar um intérprete. [...] E os surdos, na escola, sempre falam disso; nossa colega professora surda sente falta disso. [...] Deveria ser uma coisa, assim, como uma prática da escola, todos os funcionários, todas as pessoas aprenderem bem; se não tiver mais pessoas com Libras na escola, não adianta falar mais nada de escola bilíngue, né? [...] Às vezes, as pessoas ainda se incomodam porque a gente tá usando Libras, porque a gente acaba usando, às vezes, mas tem aquela pessoa, aquela colega que é surda. [...] [As reuniões são] todas em português, com intérpretes. E, aí, os professores interpretam para a colega surda. (Entrevista – Professora Valentina).

Fonte: Construído pela autora da tese, considerando os dados produzidos nesta pesquisa (2016).

Em geral, as professoras pesquisadas estão capturadas pelo discurso da educação bilíngue, e isso por meio de enunciações de estudantes, dos textos oficiais e acadêmicos, dos movimentos das comunidades surdas. Frente a isso, elas reconhecem suas limitações e buscam investir na sua qualificação profissional, de modo a atender às necessidades dos estudantes surdos. Nesse sentido, é importante considerar que apenas oito (8) professoras descrevem-se como fluentes em Libras, o que compreende a comunicação em língua de sinais para o ensino da língua portuguesa. Outras quatro (4) entendem não serem fluentes, ou seja, não têm o domínio suficiente para a docência em Libras; nesse caso, buscam outras estratégias de ensino e pedem ajuda a colegas, mas não contam com o trabalho de intérpretes nas aulas que ministram. Como pesquisadora, ratifico a importância de todos os profissionais das escolas serem bilíngues, e a comunicação cotidiana ser em Libras nos diferentes espaços (Secretaria, Biblioteca, Cozinha...), eventos e diálogos escolares.

Portanto, como as propostas sugerem, sendo característico desse gênero textual, convém buscar a realização desses projetos escolares bilíngues, o que se tem dado de modo processual e, muitas vezes, com morosidade por parte dos sistemas de ensino, tendo em vista os contínuos e efêmeros desafios das instituições. Uma analogia entre propostas de educação bilíngue e o cotidiano das instituições possibilita-me apontar algumas incongruências, as quais carecem de problematizações. Percebo que as instituições propõem priorizar o desenvolvimento da língua de sinais pelo contato das crianças com profissionais surdos e ouvintes usuários desta língua; entretanto, há carência desses profissionais nas escolas. Propõem-se aulas de Libras para os familiares e comunidade escolar, mas há pouca procura

pela aprendizagem da língua de sinais. Propõe-se uma escola bilíngue; no entanto, nas reuniões, a comunicação se dá, geralmente, em LP (na modalidade oral), contando com tradutores e intérpretes na comunicação entre surdos e ouvintes; sem contar que documentos escolares e outros artefatos culturais circulam nas escolas apenas na modalidade escrita do português. As aulas são ministradas em Libras, mas as avaliações são, geralmente, escritas. Propõe-se uma educação bilíngue, porém, algumas grades curriculares comprovam a supremacia das aulas de LP, se comparadas às de Libras.

Embora já seja possível observar movimentos de equiparação em algumas escolas investigadas, a Tabela 3, que a seguir apresento, ainda demonstra currículos em que há mais períodos de ensino de LP do que de Libras. Assim, em alguns contextos, a língua majoritária do País ocupa maior *status*, mesmo que a Libras seja posicionada como imprescindível para a aprendizagem de uma língua adicional. Importa, portanto, desprender-se de enunciados audistas, de resquícios da Educação Especial nas escolas e de algumas práticas escolares tradicionais, inclusive da lógica disciplinar da escola moderna, que prevê a organização compartimentalizada dos saberes conforme áreas do conhecimento ou componentes curriculares.

Tabela 3 - Aulas de Libras e de Língua Portuguesa

ESCOLA	LIBRAS (períodos semanais)	LÍNGUA PORTUGUESA (períodos semanais)
Escola A	2 (Anos Finais-Ens. Fund.)	4 (Anos Finais-Ens. Fund.)
Escola B	3 (Anos Finais-Ens. Fund.) 2 (Ens. Médio)	3 (Anos Finais-Ens. Fund.) 2 (Ens. Médio)
Escola C	2 (Anos Finais-Ens. Fund.) 2 (Ens. Médio)	3 (Anos Finais-Ens. Fund.) 3 a 4 (Ens. Médio)
Escola D	4 (Anos Finais-Ens. Fund.)	5 (Anos Finais-Ens. Fund.)
Escola E	3 (Anos Finais-Ens. Fund.)	3 a 4 (Anos Finais-Ens. Fund.)
Escola F	4 (Anos Finais-Ens. Fund.) 2 (Ens. Médio)	5 (Anos Finais-Ens. Fund.) 3 (Ens. Médio)
Escola G	2 (Anos Finais-Ens. Fund.)	5 (Anos Finais-Ens. Fund.)
Escola H	3 (Anos Finais-Ens. Fund.)	3 (Anos Finais-Ens. Fund.)

Fonte: Tabela produzida pela autora da tese, com dados produzidos nesta pesquisa (2016).

Em relação aos dados da Tabela 3, na tentativa de afastar-me de práticas que operam de modo binário (mais ou menos aulas de Libras e de Língua Portuguesa), tensiono um ensino que esquadrinha saberes. Defendo, portanto, a possibilidade de organizações escolares nas quais os conhecimentos sejam acessados e produzidos de modo interdisciplinar, como aprofundo na sequência do texto. Nesse fluxo, conforme transcrevo a seguir, destaco uma

possibilidade pedagógica desenvolvida em uma das escolas pesquisadas, em que há uma aproximação entre línguas no currículo escolar, o que demanda planejamento prévio, parceria profissional e projetos coletivos. Porém, uma análise mais atenta do fragmento permite considerar a supremacia da LP em relação à Libras, pois a seleção de conteúdos desta disciplina decorre dos interesses e dos objetivos do componente curricular de Língua Portuguesa, como se observa no próximo fragmento.

Tento fazer parceria com o professor de Libras; nós já estruturamos isso no nosso currículo, já tá lá: se eu trabalho com verbo no primeiro trimestre, ela vai trabalhar com verbo no primeiro; se eu trabalho com pronome no segundo, ela vai trabalhar com pronome. A gente tenta trazer a gramática no mesmo nível, prá gente poder falar a mesma língua, e uma dá suporte prá outra. [...] Isso [estudar os mesmos conceitos, embora em línguas diferentes], simultaneamente, é prá facilitar prá eles, prá eles conseguirem fazer 'links'. Esse ano, a gente já tá combinando prá fazer um projeto juntas também, Libras e Língua Portuguesa. (Entrevista – Professora Luiza).

No que diz respeito às línguas em contato nas escolas bilíngues investigadas, é relevante atentar que, em algumas escolas, não se ensina e se comunica apenas em Libras, dadas as condições de ingresso e de desenvolvimento dos estudantes surdos. Há os surdos oralizados, os que têm implante coclear e, em algumas situações, a comunicação é oralizada ou bimodal (utiliza-se a sinalização em Libras concomitante à fala em língua portuguesa). Em outras escolas, entretanto, Libras e LP não são utilizadas de modo concomitante, dadas as suas diferenças e a importância do reconhecimento linguístico da LS, que 'tem sintaxe, morfologia, semântica'. Nesses contextos, produz-se uma educação bilíngue em que a língua de sinais é adquirida de modo paralelo à aprendizagem de LP, por meio de um bilinguismo concomitante (LS e LA), em que se adiciona uma língua a outra. Diante disso, como aponto nos fragmentos do Quadro 9, seria coerente afirmar a existência de uma educação escolar bilíngue pautada apenas no ensino em Libras (como L1) e no ensino de língua portuguesa na modalidade escrita (como L2)? Creio que não!

Quadro 9 - Uso das línguas em aula

Embora a escola seja bilíngue, cada língua tem seu espaço. Mas, às vezes, eu brinco, eu digo: "Olha a comunicação total tá correndo solta aqui". E o que eu vou fazer? Eu também não posso deixar aquele surdo profundo ficar alienado sem saber o que eu tô falando com o colega dele. Aí, eu acabo sinalizando junto. (Entrevista – Professora Ruth).

Então, a gente tem que... e tem que trabalhar falando também, porque tem mais dois alunos, que eles ouvem um pouco; então, eles não conhecem Libras, que eles tavam na inclusão, e, aí, eles vieram prá cá; então, é aquela coisa da identidade surda ainda, eles não sabem se eles são ouvintes, se eles são surdos; e, aí, a gente tem que falar, porque, se fizer só em Libras, eles não entendem. (Entrevista – Professora Melissa).

Eu sinalizo o tempo todo. [...] Tem alguns alunos que gostam; alguns, que são oralizados, gostam que se fale junto, né? Então, às vezes, eu falo junto. Mas tem alguns alunos que falam e sinalizam; então, se usa também. Se aproveita, digamos assim, o que eles querem. Se o aluno quer que eu fale enquanto eu sinalizo, não tem problema. Mas é tranquilo, assim. Não tem “isso pode, isso não pode, isso tá bom, isso não tá”. Então, é de acordo com o que for mais fácil ou melhor prá eles, né? (Entrevista – Professora Violeta).

Tem alguns que querem, né? “Ah, fala junto prá mim aprender”. Aí eu explico prá eles: “A gente não pode falar duas línguas ao mesmo tempo. A gente não pode falar...” Vamos pensar eu, enquanto ouvinte: não posso falar espanhol e português junto, né? Ou falo uma língua, ou falo outra língua. A Libras e a língua portuguesa também têm essa relação. Ou eu tô usando a língua portuguesa, ou eu tô sinalizando. E, quando eu falo português, eu não sinalizo igual ao que tô falando. O português sinalizado não é isso que se usa. A Libras é diferente, com estrutura separada. Eu sempre marco isso prá eles, né? Eu quero mostrar pro surdo mesmo, prá criança surda, que a língua que eles utilizam tem status de língua, tem sintaxe, tem morfologia, tem semântica. E que eu não posso, não consigo traduzir, fazer os dois ao mesmo tempo. [...] Então, a língua portuguesa é nos registros, é no escrito; e, na hora da explicação, da comunicação, é só sinais. (Entrevista – Professora Luiza).

Fonte: Construído pela autora da tese, com base nos dados produzidos nesta pesquisa (2016).

Em vista dos apontamentos anteriores acerca da necessidade de formação continuada para docência na educação de surdos, bem como sobre a flexibilização das práticas docentes conforme as singularidades surdas, creio que estejamos, de alguma maneira, sendo conduzidos por determinadas práticas e regras implícitas que nos levam a entrar e a permanecer no jogo econômico do neoliberalismo, em que duas grandes regras operam: manter-se sempre em atividade e estar incluído em níveis de participação, de modo a ser educado em direção a entrar no jogo, permanecer no jogo e desejar permanecer no jogo. (LOPES, 2009). Isso porque, na sociedade de controle, o processo de educação deve ser continuado, e o currículo torna-se flexível, personalizado aos sujeitos, em que é preciso aprender a aprender, para alcançar metas e vencer na vida, tornando-se um sujeito preparado para o mercado de trabalho. Os excertos a seguir compartilhados mostram que as escolas bilíngues de surdos estão marcadas pela centralidade da Libras e da cultura surda, pelo respeito à diferença linguística e cultural, porém, elas não escapam de tramas neoliberais; isto é, identifico um enunciado que propõe a formação de sujeitos autônomos, responsáveis, críticos, éticos e solidários, para agirem como transformadores da sociedade em que vivem.

A escola é um microcosmo que reflete a realidade em que vivemos. A dinâmica de um mundo em constante movimento, interligado pelas novas tecnologias, faz com que sejam necessárias mudanças constantes para atender as diferentes demandas. Além disso, é imperativo que os alunos surdos recebam uma educação compatível com suas necessidades e anseios, a fim de que possam interagir com a realidade em que vivem, possibilitando-os serem agentes de transformação. [...] A [nome da escola] tem como finalidade atender alunos surdos, oferecendo uma ação educativa que lhes permita condições para seguirem seus caminhos, tornando-se indivíduos capazes para exercerem sua cidadania com responsabilidade dentro da sociedade em que vivem. (Projeto Político-Pedagógico – Escola D).

Educar o surdo, respeitando sua diversidade cultural e linguística, estimulando sua autonomia e integração no meio social [...], proporcionando seu desenvolvimento e contribuindo para a formação de cidadãos éticos e solidários. [...] A escola tem por objetivo oferecer condições ao surdo para que conquiste seu espaço numa sociedade em constante transformação. (Projeto Político-Pedagógico – Escola F).

A [nome da escola], da modalidade de Educação Especial, tem por objetivo: a) propiciar um espaço coletivo de construção de sujeitos críticos e agentes transformadores da sociedade, visando o exercício da cidadania; b) reconhecer a LIBRAS como língua de educação do surdo; c) favorecer a construção da identidade do surdo através do contato com seus pares e conhecimento de sua cultura. (Projeto Político-Pedagógico – Escola C).

Na reflexão sobre os propósitos da escola, concordo com Masschelein e Simons (2013), ao entenderem que proporcionar uma educação geral que permita à pessoa participar de forma independente na sociedade, ou preparar os jovens para o mundo do trabalho e estudos no ensino superior, caracteriza a escola como imaginada, pois proporciona uma promessa de empregabilidade, maximizando o potencial produtivo da educação e esvaziando os modelos escolares. Ainda segundo eles, o objetivo da escola é focar em algo de perto e em detalhe, se empenhar, trabalhar arduamente nisso, praticar e estudar algo; estudar é uma forma de aprender em que não se sabe, antecipadamente, o que se pode ou se vai aprender; é um conhecimento pelo bem do conhecimento, e habilidades pelo bem das habilidades, sem uma orientação específica ou destino definido. Trata-se, por exemplo, de encontrar uma maneira de tornar a língua portuguesa importante em e por si mesma; não estar relacionada a uma futura aprovação em vestibular, por exemplo, mas ser estudada, praticada e usada socialmente, sobretudo durante o período de escolarização dos surdos.

Alguns intelectuais ou analistas, ao indicarem caminhos que podem conduzir à salvação da escola – o que se aplica também à escola de surdos –, tem articulado “a produção de um novo modo de pensar a educação e seu papel no sucesso futuro do agora aluno”. (BUJES, 2012, p. 168). Trata-se, conforme Ball (2010), de uma ‘cultura da performatividade’, de forma a se regular os problemas da escola, a qual apela para um sistema de julgamento, comparação, exposição. Assim, desencadeia-se um conjunto de práticas que fazem referência à performance esperada, que funciona como um princípio regulador onipresente, envolvendo controle, atrito e mudança; a flexível e colaborativa escola é também competitiva, assim como incentiva a produtividade e o bom desempenho dos estudantes para o mundo do trabalho. E isso pode ser observado nas falas das professoras, pois se destacam os exemplos de superação, de estudantes que se destacam no uso da língua portuguesa, que têm objetivos e ambicionam melhores postos de trabalho. Ao sustentar essas afirmações através do próximo fragmento selecionado, entendo que a busca pela constituição de representações

outras – de surdos capazes, autônomos, bem-sucedidos no trabalho – não se desprende de um discurso econômico e da cultura da performatividade, que também tramam os contextos de educação escolar bilíngue de surdos.

Eu espero que eles consigam trabalhar, que consigam se expressar na língua portuguesa, que eles consigam produzir textos, que eles consigam interagir com as pessoas com quem eles vão trabalhar, que eles consigam ser autônomos, né? Não porque a primeira língua é Libras que eles não podem ser autônomos também na língua portuguesa. Então, eu fico feliz quando eu vejo, por exemplo, um aluno que, como nós temos a [nome da menina], uma aluna que estudava conosco aqui, e ela trabalha no escritório da [nome do escritório], no RH. Então, isso prá nós é uma conquista, não só prá mim, mas prá toda a escola, todos os colegas. Saber que ela está trabalhando, que ela consegue é ir além daquilo que foi proposto, que ela se esforçou, que ela consegue entender, que ela consegue fazer as atividades. O nosso objetivo, assim, não só o meu, mas de todos nós aqui, é que os alunos consigam cada vez, que eles tenham objetivos e que eles tenham ambições de trabalhar, de se superar, né? Não desmerecendo, não subjugando nada, mas nós queremos que eles vão muito além do chão de fábrica, entende? Então, é essa a proposta que nós queremos, que eles mostrem que são capazes, que não é porque eles são surdos que eles vão precisar trabalhar numa produção a vida toda. (Entrevista – Professora Violeta).

Além dos aspectos já discutidos, percebo que os documentos das escolas investigadas, principalmente os regimentos, assemelham-se em vários aspectos, seguindo-se modelos pré-estabelecidos pelas mantenedoras e conforme características desse gênero textual. Quanto à estrutura dos regimentos escolares, em geral, observam-se itens como: identificação, filosofia, finalidade, objetivos, organização curricular (adaptação curricular, carga horária), regime de matrícula (condições de ingresso, transferência, formação de turmas), metodologia, avaliação (estudos de recuperação, re/classificação de estudantes, avanço, aproveitamento de estudos, expressão dos resultados, conselho de classe), planejamento (projetos institucionais e em parceria com outras entidades, planos de ensino e de trabalho), calendário escolar, controle de frequência e estudos compensatórios de infrequência, gestão/organização pedagógica e suas atribuições (equipe diretiva, conselho escolar, docentes, discentes, intérpretes, serviços administrativos, agremiações e serviços de apoio), núcleos e recursos didático-pedagógicos, princípios de convivência, direitos e deveres dos docentes e discentes, uso de uniforme, descrição de espaços físicos, entre outros aspectos. Restringindo possibilidades para a composição de outros modos de educação escolar, com base em um ‘modelo normativo’ a ser seguido, os documentos das instituições ainda estão presos a um projeto de escola moderna.

A escola moderna é uma organização que posiciona e classifica as pessoas especialmente com objetivo de controlar seu comportamento e propositalmente organizar desenvolvimentos individuais. Esta classificação é considerada indispensável para uma vigilância detalhada e a avaliação do desenvolvimento dos alunos por um período de tempo. Para colocar mais precisamente: esta organização espacial é a condição necessária para

considerar a individualidade dos alunos em termos evolucionários e para visualizar os alunos como um objeto ou ‘caso’ para instrução ou julgamento em salas de aula. (SIMONS; MASSCHELEIN, 2015, p. 324).

A organização do currículo escolar por matérias (componentes curriculares), a delimitação de horários, o tempo linear e sucessivo para a evolução da aprendizagem, o ritmo imposto por sinais, apitos, comandos, o alinhamento de classes por idades e capacidades (até mesmo com a formação de turmas especiais de surdos nas escolas), a elaboração de programas com a sucessão de assuntos ensinados segundo uma ordem de dificuldade crescente, a ordenação por fileiras, a formação de sujeitos dóceis e bem-disciplinados, entre outros aspectos, fazem o espaço escolar funcionar “como máquina de ensinar, mas também de vigiar, hierarquizar, de recompensar”. (FOUCAULT, 2014b, p. 144). Ainda conforme o filósofo, o poder disciplinar está ligado ao uso de instrumentos, como o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e o exame. Portanto, como maquinaria de controle, as escolas de surdos também ‘fabricam’ sujeitos, produzindo modos surdos e bilíngues de ser.

É perceptível que, na maioria dos regimentos, estão claros os princípios/regras de convivência (ou direitos e deveres) dos estudantes surdos, indicando a relação de hierarquia estabelecida pela equipe diretiva, coordenação pedagógica, conselho escolar e equipe docente na relação com os estudantes surdos. Além disso, medidas pedagógicas ou socioeducativas existem nas escolas, compreendendo punições, repreensões, castigos, exercícios e recompensas, de modo que se reduzam os possíveis desvios dos sujeitos, ou o seu encaminhamento para sanções normalizadoras em outras instituições, como, por exemplo, Conselho Escolar, Guarda Municipal e Delegacia de Polícia da Criança e do Adolescente.

Nos processos avaliativos, por meio de diagnósticos, decide-se acerca de quem avança ou permanece em um nível de ensino; assim, o exame, que combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza, pode ser compreendido como “um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir”. (FOUCAULT, 2014b, p. 181). Além disso, como já apontado anteriormente, as formas de organização das turmas, inclusive por níveis de capacidade dos estudantes, dão condições para a gradação das diferenças individuais e a formação de grupos ‘normais’ e ‘anormais’ de surdos. Portanto, nas escolas de surdos, mesmo que caracterizadas como bilíngues, também é possível perceber o poder disciplinar e enunciar a formação de ‘sujeitos adestrados’, como exemplifico a seguir.

O educando avança ou permanece no ano que está cursando, podendo ocorrer avanços parciais, desde que indicado plano de estudos individual a ser elaborado pela coordenação pedagógica e coletivo de professores. (Regimento Escolar – Escola B).

Os Princípios de Convivência são elaborados de forma coletiva por cada turma, para funcionar dentro da sala de aula e para toda a escola, com a aprovação do Conselho Escolar. As medidas pedagógicas também são elaboradas de forma coletiva e aprovadas pelo Conselho Escolar, de acordo com a Legislação Vigente. A aplicação das Medidas Pedagógicas se dá após reunião entre o Conselho Escolar, a Coordenação Pedagógica e Equipe Diretiva. (Regimento Escolar – Escola D).

Situações envolvendo conflitos e/ou atos violentos tais como: agressões físicas, verbais e morais (bullying), depredação do patrimônio público e condução de objetos não pertinentes ao ambiente escolar, são registradas em ata e em órgãos de apoio conforme descrito na Proposta Político Pedagógica, solicitando presença do responsável. Esgotadas as ações pedagógicas, as situações recorrentes são encaminhadas ao Conselho Escolar. Em situações de urgência, esgotadas as alternativas, a equipe diretiva aciona a Guarda Municipal, Conselho Tutelar, SAMU, DPCA (Delegacia de Polícia da Criança e do Adolescente), entre outros. (Regimento Escolar – Escola G).

Enfim, uma educação escolar bilíngue é, sem dúvida, atravessada pela cultura dos nossos sistemas de ensino, assim como seu conjunto de práticas escolares está ligado a outras práticas sociais. No diálogo com Hall (1997a), o que é a educação senão o processo através do qual a sociedade incute normas, padrões e valores – em resumo, a ‘cultura’ – na geração seguinte na esperança e expectativa de que, desta forma, guiará, canalizará, influenciará e moldará as ações e as crenças das gerações futuras conforme os valores e normas de seus pais e do sistema de valores predominante na sociedade? Ainda concordando com o pesquisador, nossa conduta e nossas ações são moldadas, influenciadas e, desta forma, reguladas normativamente pelos significados culturais. E as escolas – inclusive as de surdos – não escapam dessas tramas.

Nesse fluxo de pensamento, como bem atenta Lopes (2011), é pertinente perceber que o fato de serem escolas de surdos, com propostas educacionais bilíngues, não rompe com a função primeira de qualquer escola, que é a de disciplinar, socializar, normalizar e garantir ordem na sociedade. As escolas apresentam intencionalidades pedagógicas; os currículos são artefatos culturais; são criados perfis aceitos para determinados grupos e tempos; há exigências sociais, políticas, culturais e econômicas; logo, como maquinarias capazes de moldar subjetividades para modos de viver socialmente, as escolas, por serem bilíngues e de surdos, não podem ser entendidas como uma salvação na educação de surdos.

Em vista dos argumentos até aqui apresentados, ratifico que uma educação escolar bilíngue de surdos está sendo produzida em nosso Estado; isto é, constrói-se o caminho à medida que se caminha; luta-se com as armas viáveis e disponíveis nos contextos escolares; algumas políticas são conquistadas, seguidas e/ou tensionadas; dialoga-se com diferentes campos discursivos; e não se escapa de tramas socioculturais. Além disso, o discurso da educação bilíngue, tecido principalmente em práticas discursivas políticas e acadêmicas, é

também alargado em práticas discursivas escolares, tanto nos documentos escolares como no posicionamento das professoras pesquisadas. Tendo em vista as afirmações delas, uma educação bilíngue em contextos escolares pode não ser tão eficaz como se propõe; são necessários contínuos avanços e (re)invenções, contando com maior a participação de surdos nas discussões e ações escolares, bem como em decisões políticas.

Ao reconhecer alguns impasses em contextos escolares bilíngues, não pretendo desmerecer o trabalho desenvolvido nessas instituições. Não que eu acredite em uma suposta perfeição ou plenitude; minhas críticas não pretendem emitir julgamentos, mas, sim, exercitar o pensamento. Por isso, na próxima ramificação textual, argumento acerca das possibilidades potenciais desses cenários, inclusive para o ensino de língua portuguesa a surdos. Se uma educação escolar bilíngue não pode se afirmar, ainda, como é idealizado em comunidades surdas e pelos movimentos surdos, fica evidente que esta educação proposta nas escolas de surdos é mais coerente e potente que as práticas de tradução de conteúdos desenvolvidas em escolas comuns, que não contemplam a interação em Libras entre educadores bilíngues e estudantes surdos, e entre estes e seus pares surdos.

4.2.3 Relações entre figura (língua portuguesa) e fundo (educação escolar bilíngue)

Defendo a potencialidade de uma educação escolar bilíngue de surdos, considerando, para isso, alguns contextos escolares do Rio Grande do Sul, nos quais figuram a língua portuguesa e seu ensino. Apesar de apontar algumas recorrências nas análises até aqui desenvolvidas, não objetivo generalizações ou comparações entre uma instituição e outra; importa perceber regularidades discursivas, seus processos de produção e de dispersão, atentando para as práticas discursivas no cotidiano escolar. Nesse fluxo, assumo que esse posicionamento passa a ser meu, reconhecendo que os discursos estão distribuídos pelo tecido social, marcam o pensamento de uma época e de um lugar, constituem verdades e instituem práticas pedagógicas. Ademais, “há exigências de uma cultura ou de uma época que se tornam forçosamente exigências e verdades pessoais, propriedades de cada um de nós”. (FISCHER, 2012, p. 45).

Ao discutir contextos de educação escolar bilíngue em nosso Estado, nas ramificações anteriores, destaquei algumas de suas potencialidades e alguns de seus impasses, assim como busco apontar possibilidades frente aos constantes desafios, sem, com isso, absolver ou condenar as escolas, muito menos prescrever soluções. Acredito, sim, na existência de um caminho que está sendo construído, de modo a aproximar a educação bilíngue idealizada pelos movimentos surdos às atuais condições e possibilidades das escolas de surdos em nosso

Estado; para isso, também importa considerar a relação desses contextos escolares com o mundo. Afinal, certa porção do mundo pede às escolas que cumpram com a sua estirpe civilizadora, que *cidadanizem*, que abram e garantam o horizonte do trabalho, que sejam inclusivas, que gerem valores de aceitação e pacificação, que criem uma atmosfera de harmonia e convivência; porém, o mundo, que exige tudo isso da educação, é um mundo incapaz de realizá-lo. (SKLIAR, 2014).

Na reflexão acerca dos contextos escolares investigados, convido Masschelein e Simons (2013, 2014), compreendendo a escola como uma arquitetura para estranhos e para recém-chegados, onde os assuntos são ‘postos em cima da mesa’, transformando-os em ‘coisas’ que estão à disposição de todos para uso e que podem ganhar um novo significado. Portanto, essa escola tem o potencial para dar a todos (independentemente de antecedentes, talento natural, ou aptidão) o tempo e o espaço para transformar algo em objeto de estudo ou de prática, independentemente de seu uso fora da escola (em casa ou na sociedade). Trata-se da possibilidade de abrir o mundo, em que/pelo qual estamos envolvidos, interessados, curiosos. Ser pública, no sentido de oferecer tempo livre e transformar conhecimento e habilidades em bens comuns, é a principal atribuição da escola.

Nas escolas de surdos investigadas, a relação de abertura com o mundo, que é conhecido, compreendido e usado, tornado aberto e livre, compartilhado e compartilhável, produz sentido aos estudantes, porque esse diálogo se dá principalmente em língua de sinais. A escola pode possibilitar a atenção dos sujeitos, garantindo que ‘as coisas’ – destacadas de seus usos privados e posições – tornem-se possíveis de serem pensadas, estudadas e praticadas; podem constituir-se um tempo/espaço em que os sujeitos são expostos ao mundo e estão convidados a se interessarem por ele. Olhar para esse mundo disponível em Libras é potencial em contextos de educação escolar bilíngue de surdos, ainda mais se considerarmos que as ‘coisas deste mundo’ circulam predominantemente em línguas de maior prestígio nacional ou internacional. Afinal, em contextos de educação escolar bilíngue, ‘acontece o entendimento das coisas’, como enunciam as professoras participantes da pesquisa, o que pode ser observado no Quadro 10.

Quadro 10 - Escola: entendimento das ‘coisas do mundo’

Uma aula, às vezes, não é uma aula de Português, é uma aula de outras coisas. [...] Porque eles têm coisas que ninguém explica para eles, e eles te trazem; então, isso potencializa; tu tá ajudando de alguma forma, esclarecendo uma coisa que eles tão vendo no mundo; isso acontece, eles vêm e não sabem o que é, ninguém explica muito bem o que é, porque as pessoas com quem eles convivem não têm comunicação. Então, é muita responsabilidade. (Entrevista – Professora Valentina).

Não digo quem é, óbvio, mas eu dou esse exemplo. Eu fui com ele [estudante surdo] no banco, porque ele recebeu um cartão, recebeu dois cartões pelo correio e usou os cartões; só que ele não sabia que ia ter que pagar. Ninguém disse prá ele; na casa dele, ninguém disse prá ele: “Tu vai usar, tu tem um limite de R\$1.300,00, mas, depois, tu vai ter que pagar”. Então, ele usou os dois, e depois não tinha dinheiro prá pagar. [...] Quando eles [estudantes surdos] têm dificuldades, eles trazem as coisas prá cá: “Então, o que é isso aqui que eu não entendi?”. Às vezes, até os pais vêm prá cá, prá podermos intermediar alguma conversa. [...] Na escola é que acontece o entendimento das coisas. (Entrevista – Professora Violeta).

Eu não deixo de pensar e de falar prá eles que eles tão numa sociedade ouvinte, que a escrita tem uma função social muito importante e que eles têm que saber ler e escrever. Eu enfatizo muito; por isso que eu falo prá eles. Eles falam: “[nome da professora], tu sempre aconselha, aconselha, aconselha...”. E eu falei: “Sim, porque eu quero que vocês entendam melhor o mundo, entendam melhor as coisas”. [...] Então, eu acho que é procurar tu sentir o teu grupo, trazer coisas e incentivar, aconselhar o quanto é importante isso na sociedade que a gente vive, né? Eu acho que o meu trabalho é esse com o surdo. (Entrevista – Professora Alice).

Então, a gente tem que trazer, mesmo que dura, é a realidade daquele aluno. [...] Às vezes, tu pensa numa aula, e ela dá totalmente errada, né? Porque, daí, tu meio que trabalha como uma psicóloga de Português, né? [...] Atrapalha no momento da aula, eles perdem o foco, mas eu volto o foco. Porque isso é primordial, coisas que a gente tem que explicar, que não tem outra pessoa que explique [...] De uma forma ou de outra, eu tenho que mostrar que eu sei alguma coisa e que eu tô aberta a ajudar. [...] Como é que eu vou dizer: “Não vou responder, pergunta prá tua mãe”, se eu tô sabendo que a mãe não fala a língua de sinais? Eu não posso assim jogar; não, essa responsabilidade é minha, e eu preciso conversar sobre isso também. (Entrevista – Professora Ágatha).

E, aí, a gente já começa a tomar contato com essa realidade, porque em casa não troca, não tem com quem conversar, não tem com quem esclarecer uma dúvida simples do dia a dia. Você ter que vir perguntar na escola é uma coisa que dá uma agonia, né? Como é que alguém consegue chegar nessa situação? [...] Tem a realidade da maioria que é essa; então, até por isso a gente se compromete, se envolve mais, né? (Entrevista – Professora Mariah).

Fonte: Construído pela autora da tese, com base nos dados produzidos nesta pesquisa (2016).

A abertura para a discussão de situações-problema trazidas pelos estudantes e de temáticas que lhes interessam é comum nas escolas de surdos. Em algumas aulas, as professoras dão abertura para que os estudantes surdos possam, em Libras, conversar, questionar, compreender as ‘coisas do mundo’, que, fora da escola, geralmente são inacessíveis em língua de sinais. Infelizmente, a maioria dos informativos, por exemplo, não apresentam legenda em língua portuguesa; em família, muitas vezes não há diálogos que, linguisticamente, deem conta da complexidade de algumas situações vivenciadas. Pensar, estudar e praticar as ‘coisas do mundo’, em espaços e tempos nos quais co-habitam línguas e culturas, é viável e profícuo nas escolas de surdos, espaço em que profissionais bilíngues tomam para si a responsabilidade de partilhar o mundo, entendendo-a como primordial na formação dos estudantes e não menos importante que o ensino de uma língua escrita adicional.

A aprendizagem da leitura e da escrita é justamente incentivada pelas professoras, para que os surdos tenham condições de interagir na sociedade predominantemente letrada, a

qual se comunica principalmente na língua majoritária do País. Nesse sentido, a finalidade do ensino de português nos contextos escolares aqui investigados é também enredada por um discurso econômico, como já discuti em ramificação textual anterior. Como mostro a seguir, afirma-se que o domínio da língua portuguesa está a serviço de uma pós-escolarização dos surdos ou de sua comunicação com ouvintes. Esse enunciado sobre a importância da língua portuguesa para o desenvolvimento da autonomia, a interação e inserção dos surdos em sociedade e a suposta garantia de seu futuro, pode legitimar a subordinação de uma comunidade linguística a outra, quando, em contrapartida, há, de fato, poucos sujeitos brasileiros, ouvintes e bilíngues em língua portuguesa-Libras.

Quadro 11 - Finalidade do ensino de língua portuguesa

Como assim, tu não acha importante? Por quê? [...] Como que tu vai ir num hospital e falar com uma pessoa que não sabe [Libras]? O que tu vai explicar? Ah, já sei, tu vai precisar da mamãe, papai, amigo, eles sabem né? (Roda de conversa 1 – Professora Vitória).

Precisa viver, precisa comprar pão, precisa comprar um remédio. E quando o pai morrer, a mãe morrer, o que vai fazer? É isso que o surdo precisa [entender], precisa da língua portuguesa; [...] 95% da população não precisa da língua de sinais. [...] Mas ele [o surdo] precisa [usar português]. (Roda de conversa 1 – Professora Ágatha).

[...] Prá se apropriar na leitura, na escrita, até porque ele vai precisar muito disso fora, no trabalho, no dia a dia dele. (Entrevista – Professora Violeta).

Não, não vai acontecer de todos os alunos aprenderem tudo. [...] Às vezes, pode até acontecer, mas é um, é uma mudança de formiguinha; assim, é uma série de outros fatores, de outros professores e de outras coisas que aconteceram na vida daquele aluno, que vão contribuir, né? Então, é, eu não tenho essa ilusão aqui de que eu vou chegar aqui e vou dar um futuro prá eles! Não. Mas eu vou tentar o máximo que eu puder prá ele ter o máximo de autonomia que ele puder nesse mundo que é letrado, né? (Entrevista – Professora Mariah).

Porque o português, falam que ele é ensinado só pelo professor de Português, e não é! Eu acho que todas as áreas têm sua participação [...] E que todos os professores tenham essa consciência de que todos ensinam, de uma forma indireta, a língua portuguesa, assim como eles vão ensinar a língua de sinais. [...] Porque eu vejo, assim, que muitas vezes é colocada a culpa só no professor de Português, que o aluno não sabe o português, porque a culpa é do professor de Português. (Entrevista – Professora Joana).

Esta língua [portuguesa] também será responsável em integrar o aluno surdo na comunidade ouvinte, tornando-o uma pessoa bilíngue e bicultural, garantindo sua inserção na sociedade de maneira plena. (Projeto Político-Pedagógico – Escola H).

Proporcionar a apropriação da Língua Portuguesa como segunda língua dos alunos surdos, em sua modalidade escrita, enfatizando a importância deste código para a plena inserção destes educandos na sociedade letrada, capacitando-os para desenvolver-se de maneira autônoma na busca do crescimento pessoal e social [...]. (Plano de Estudos do componente curricular de Língua Portuguesa – Escola D).

Fonte: Construído pela autora da tese, com base nos dados produzidos nesta pesquisa (2016).

Ainda discutindo os fragmentos do Quadro 11, mesmo que de modo singular, percebe-se um posicionamento que não atribui às professoras de LP, única e exclusivamente, a responsabilidade pela educação linguística e letramento dos estudantes surdos. Como já argumentei na *Dimensão mobilizadora*, a aprendizagem de português por surdos não se restringe apenas ao âmbito escolar, embora seja compromisso da escola oferecer-lhes os signos de uma língua socialmente usada no País. Nesses contextos escolares, também são tensionadas as responsabilidades docentes em uma educação bilíngue, pois, embora cada componente curricular tenha objetivos específicos, é compromisso de todas as áreas possibilitar a aquisição da Libras e a aprendizagem da língua portuguesa.

Nesse sentido, convém entender a relação entre ensinar e aprender como “oferecer signos que outros decifrarão no seu próprio tempo e de seu próprio modo. Signos talvez comuns, mas apreciados de modos diferentes, em tempos diferentes, em outros tempos” (SKLIAR, 2014, p. 204). Em outras palavras, nem sempre se aprende ao mesmo tempo que se ensina, nem se aprende tudo que é ensinado; e se aprende mesmo que não tenha havido um processo de ensino. Segundo Biesta (2013), mesmo que alguém se engaje em formas muito bem organizadas de aprendizagem, a educação implica ao aprendente estar disposto a correr riscos: de não aprender o que queria aprender; de aprender coisas que não imaginava que aprenderia, ou nem desejava aprender; e de aprender algo que preferiria não aprender.

Desse modo, em contextos escolares bilíngues, pode haver eficiência no ensino de português a surdos, o que não significa que a aprendizagem se dê em igual proporção. Em se tratando de aprendizagem, a argumentação de Biesta (2013) sobre surgimento de ‘uma nova linguagem da aprendizagem’ é pertinente. Segundo ele, pensar a educação como uma transação econômica (que se ajusta ao pensamento neoliberal), produz impactos na educação: cliente/aprendente supostamente sabe o que deseja, e o professor/provedor se apresenta para satisfazer a essas necessidades no que se espera da educação escolar. Nessa perspectiva, ensinar acaba sendo redefinido como “apoiar ou facilitar a aprendizagem”. (BIESTA, 2013, p. 32).

Nesse fluxo, cabe observar que não se trata de flexibilizar o processo de escolarização de modo que se abdique do estudo e da prática, ou do uso de métodos de ensino e de regras que possibilitam aos estudantes a ‘experiência da capacidade’. A escola, aqui também constituída por professores, tem o dever de continuar a acreditar no potencial da próxima geração: cada estudante, independentemente de antecedentes, tem a capacidade de se tornar interessado em alguma coisa e se desenvolver de maneira significativa. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013). Essa postura, indubitavelmente, faz diferença no ensino escolar, inclusive em se tratando da relação dos surdos com uma língua escrita adicional.

É interessante considerar que a maioria das professoras investigadas nesta pesquisa, as quais enunciam incentivar, trabalhar e acreditar na capacidade dos estudantes surdos, apontam que a relação destes com a língua portuguesa têm sido de menos resistência e medo. Acrescenta-se a isso, o bom relacionamento estabelecido entre professoras e estudantes, sobretudo a partir do estabelecimento de uma relação de confiança e de conversa em língua de sinais. Portanto, como mostro em trechos comprobatórios que compõe o Quadro 12, produz-se um enunciado que afirma o interesse dos surdos pela aprendizagem da LP, tanto é que alguns estudantes têm exigido pontualidade para o início das aulas. Embora lhes interessem mais as questões cotidianas e mundanas, possivelmente, esses estudantes surdos estejam capturados por um pensamento neoliberal, como discuti anteriormente. Esse interesse maior em aprender uma língua escrita adicional está, também, ligado a mudanças nas propostas de ensino.

Concordando com Masschelein e Simons (2013), estimular o interesse constitui uma responsabilidade pedagógica das professoras. Além disso, ser docente – e educadora – está vinculado ao amor ao tema ou à matéria, na convergência do respeito, da atenção, da dedicação e da paixão, constituindo uma prática docente baseada em conhecimento, ações metódicas e competência. Ao lado do amor pelo assunto, ensina-se por amor ao estudante. Como mostro no Quadro 12, enuncia-se o prazer e a paixão docente pelo trabalho (incluindo-se o componente curricular da Língua Portuguesa), potencializando o bom relacionamento e a afetividade entre professoras e estudantes surdos. Verifico, ainda, o desejo de as professoras seguirem atuando nas escolas de surdos, onde existem gestos educativos de sensibilidade, relacionados à responsabilidade com o outro, com a vida e com o mundo.

Quadro 12 - Paixão pelo ensino e interesse pela aprendizagem

Tinham medo do que eu tava ensinando da língua [portuguesa]. [...] Aí, eles foram perdendo o medo, criando confiança neles, alguns estímulos, foram percebendo que eles sabiam. [...] Que eles poderiam aprender, e eles foram aprendendo, e eu já tô indo mais adiante, já consigo chegar lá nos verbos, né? [Eu digo]: “Não, vocês sabem, sim”. Então, já estão avançando. [...] Mas eu volto a dar ênfase na leitura, na interpretação, sempre trabalhando... trabalhando... trabalhando... trabalhando, e eles, sem perceber, eles vão aprendendo. (Entrevista – Professora Joana).

Eu acho, assim, que essa caminhada está sendo positiva, que eu tô percebendo um engajamento melhor da parte deles [estudantes surdos]. E até, assim, se eu comparar a minha entrada na escola com hoje, os alunos não me olhavam, eles tinham raiva de mim. A professora de Português? E eles faziam assim [uma careta]. E, hoje, eu sou bem recebida em sala de aula. Eu tenho uma relação boa com todos, sou a conselheira da [nível da turma], segundo ano seguido; eu sinto que eles gostam de mim, quebraram um pouco esse ranço com a língua portuguesa. Esse “ah, é língua portuguesa, eu não quero aprender!”. Eles querem aprender, estão mais interessados; eu acho que eles estão percebendo a importância de saber essa língua também. (Entrevista – Professora Luiza).

Eu nunca tive problema, eles sempre aceitaram, né? [...] Eles respeitam, [...] até te puxam às vezes: “Vamos lá, né? Trocou período, não veio ainda, vem”. Eu não vejo resistência na língua portuguesa. [...] Eles são abertos, assim, eles aceitam tudo o que a gente faz a princípio; mas eu acho que mais coisas do cotidiano deles, talvez seja mais fácil, mais agradável de trabalhar. [...] Mas eu acho que coisas mais atuais, assim, talvez filme, alguma coisa do mundo mais deles, assim; eles têm mais interesse, sim. (Entrevista – Professora Brenda).

Então, eu já conquistei alunos que não queriam nem saber do português, e hoje estão, assim, enlouquecidos por aprender; então, eu faço um bom vínculo com eles, né? [...] Então eles me perguntam, relacionado a várias coisas, à sexualidade, drogas, essas coisas; então eles têm essa segurança prá me perguntar. [...] Eu acho que falta no ensino, hoje, é também um pouco essa questão do professor ‘seduzir’. [...] Então, a gente vê eles, muito mais como educador do que propriamente como um professor de língua. Sou uma professora de português, sim, mas, como eu te disse no início da nossa conversa, sou educadora também; então, eu tenho que ver meu aluno como um todo. (Entrevista – Professora Ruth).

Primeiro, é uma paixão dar aula, ensinar é uma paixão! Ah, pro surdo é um desafio, mas é um prazer também imenso ver o progresso deles. [...] Então, é um desafio tu ensinar aquilo; também é uma coisa muito prazerosa quando tu vê que conseguiu [...]. E o conviver com o surdo é algo, assim, sensacional, porque eles são afetuosos; esse é outro lado que a gente não falou muito, eles são afetuosos. (Entrevista – Professora Valentina).

Eu sou muito feliz aqui, eu gosto muito. Acho que a gente, além de ensinar as coisas dentro dum currículo, a gente ensina muito esses alunos prá vida, porque aqui a gente tem bastante comunicação. A gente é uma família aqui, prá eles e prá nós também. Porque a gente encontra com eles, eles vêm, nos abraçam, nos beijam, brincam e coisa... Então, eu acho que isso... essa afetividade faz com que eles tenham interesse de ficar na escola [...]. E aqui é uma comunidade, que eles estão sempre aprendendo. O que a gente pode a gente ensina, a gente explica. [...] Então, eu acho que esse é o meu aprendizado: a gente gostando do que a gente faz, os alunos gostam muito mais, né? [...] Então, eu acho que a gente tem que mostrar pro aluno que a gente gosta, que a gente tem aquela sensação de segurança, de mostrar prá ele o que tá ensinando e também que tu gosta de fazer o que tu tá fazendo. [...] Eu acho que é um exagero, mas eu, a minha vida é prá trabalhar na escola... Eu adoro! Eu adoro! Não me enxergava como professora; agora eu não me enxergo como outra coisa. (Entrevista – Professora Melissa).

Eu gosto de estar junto com eles, porque é uma escola bem diferente. Eles se apegam muito a gente, e a gente a eles, é como se fosse uma família, assim quase, né? Bem diferente das outras escolas. [...] Eu considero que eu me relaciono bem com eles. Eu sou aquela professora, assim, paciente; eu procuro, assim, digamos, ganhá-los quando eu procuro interagir com o mundo deles, com aquela parte jovem, falar a mesma língua que a deles. E, aí, eu acho, acabo ganhando a confiança deles. Eu gosto de me relacionar com eles, adoro dar aula prá eles, gosto muito, gosto de verdade. [...] É bastante importante essa parte, porque o aluno acaba confiando no professor; também, quando tem que se envolver numa atividade, eles aceitam; [...] aí, tu negociando com eles, tendo um bom relacionamento, fica melhor, flui melhor a aula. (Entrevista – Professora Paula).

Fonte: Construído pela autora da tese, com base nos dados produzidos nesta pesquisa (2016).

Entender uma escola de surdos como uma ‘escola diferente das comuns’ está vinculado a alguns aspectos importantes. Em relação à escola de surdos, compreende: um espaço de interação em língua de sinais, em que habitam culturas surdas; um espaço de trocas entre estudantes surdos, seus pares e professores bilíngues; um tempo para conviver e aprender em comunidade, em uma família não-biológica que se constrói em torno da escola; um espaço para conversar sobre o que acontece, ou não, na vida. Para isso, é necessário rever

a “figura do docente como explicador e competente na língua do Estado e de sugerir a ideia de um educador mais relacionado com a possibilidade de conversar com o outro e, além disso, de fazê-lo a partir da língua que é do outro”. (SKLIAR, 2014, p. 218). No caso da educação de surdos, em que língua, senão em Libras, pode se conversar e propor a procura da ‘coisa educativa’ em comum?

Nessa busca pelo conhecimento como um bem comum a todos e, portanto, público, enuncia-se, sobretudo nas entrevistas docentes, a necessidade de mudanças curriculares, de modo a se atender às especificidades surdas nas escolas. No entanto, cabe observar que a participação de professores surdos em discussões que produzem e determinam esses arranjos curriculares ainda é bastante restrita, tanto é que, nas escolas investigadas, não há professores surdos atuando na disciplina de Língua Portuguesa. Como é possível observar nos próximos fragmentos, percebe-se, novamente, o atravessamento das mantenedoras, especialmente quanto à exigência de conteúdos tradicionais, distribuídos segundo orientações de uma base curricular nacional, comum a todas as escolas do País⁶⁷. Se não houver uma construção coletiva na organização de conteúdos e sua abordagem metodológica, os planos pré-determinados por órgãos externos podem ficar engavetados e, conseqüentemente, não se ter um currículo pensado, projetado e exequível em conformidade com os contextos escolares.

Até vem um plano da [nome da mantenedora], mas, assim, mesmo nas outras escolas vem esse plano; a gente sabe que a gente pode desviar prá onde a gente achar necessário. [...] Só, assim, existe uma expectativa de que determinadas séries já tenha visto determinadas coisas; então, a gente vai acomodando dentro do que a gente pode, do que é possível ali; aqui vem um plano, mas a gente sabe que esse plano não diz nada em relação a nós. [...] Eu acho que é mais como uma sugestão, né? [...] Um parâmetro. Mas ele não nos diz nada. [...] Não tem nada a ver com uma escola de surdos. [...] Eu acho que a gente tem que sentar e discutir o nosso plano. [...] Também com autonomia prá fazer os arranjos que qualquer professor achar necessário. (Entrevista – Professora Mariah).

Acho que, aqui na escola, eles seguiam esse currículo [da mantenedora]. Aí, a gente começou a perceber... Tu vai pegando a coisa em andamento, eles vão diminuindo, diminuindo, vão adaptando, vão adequando. [...] O currículo foi sendo simplificado, né? Então, assim, de três anos prá cá, a gente percebeu que isso tava muito simples, era minúsculo, né? [...] É o que eu dou conta de fazer, mas tentando aproximar o máximo possível [da realidade], prá que eles tenham tudo que eles precisam ter. Eu não posso simplificar porque é surdo. Eu tenho que correr atrás dessa defasagem. Eu acho que é isso que a gente tá tentando fazer aqui na escola, justamente mexendo em todos os currículos. [...] Não é o que o surdo consegue, é o que eu vou conseguir fazer ali prá ele aprender. (Entrevista – Professora Luiza).

⁶⁷ Atualmente, está em discussão a Base Nacional Comum Curricular, que, segundo dados do MEC, contou com mais de 12 milhões de contribuições na consulta pública realizada até março de 2016. Mais informações disponíveis em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/conhecaDisciplina?disciplina=AC_LIN&tipoEnsino=TE_EF>. Acesso em: 01 jun. 2016.

Eu acho que teria que ser feito uma reformulação no Currículo, nos conteúdos que teriam que ser ensinados [...], teria que ser feita uma reformulação, não no nível só da escola, mas num nível Estadual, Federal, todas as escolas de surdos. A escola tem boas intenções, mas nós mandamos nossos conteúdos, que têm que ser enviados pro Governo Estadual, e lá eles sofrem uma análise; muitas vezes voltam, e nós temos que ficar [com o conteúdo] sempre igual ao dos ouvintes. (Entrevista - Professora Joana).

Em vista das afirmações das professoras participantes desta pesquisa, apontam-se possibilidades potentes nas escolas de surdos, principalmente na construção de currículos cujos conteúdos e propostas de ensino sejam desenvolvidos em conformidade com a diferença surda, considerando-se aspectos relevantes do cotidiano dos estudantes. Acerca da construção dos programas curriculares, ou dos Planos de Estudos, como têm sido chamados em muitas escolas, é oportuno atentar para o que se depreende como ‘conteúdo fundamental’ no letramento de surdos em língua portuguesa. Se, de um lado, algumas mantenedoras não concedem às escolas de surdos a autonomia necessária para a construção de propostas que possibilitem o ensino da LP como língua adicional; de outro lado, corre-se o risco de, nas escolas, esse poder de escolha e de arranjo resultar em simplificações e adaptações, ou na repetição de conteúdos ano após ano.

Nesse sentido, concordando com Biesta (2013), questões sobre conteúdos e objetivos da aprendizagem devem ser vistas como questões sociais, interpessoais e, principalmente, políticas, e não simplesmente de preferência individual, ou de sujeição às forças do mercado. Ainda segundo o autor, nessa lógica neoliberal, educadores e instituições são flexíveis: buscam responder às necessidades dos aprendentes e prestam contas do trabalho realizado. A composição de currículo não apenas engloba o conteúdo que precisa ser adquirido; também compreende deliberação democrática e profissionalismo, considerando-se o papel dos professores no processo de definição das necessidades de ensino.

Ainda segundo os fragmentos anteriormente compartilhados, há situações em que os programas são flexibilizados de tal maneira que são mínimos os conteúdos a serem estudados. Nesses casos, a baixa expectativa das professoras e a representação dos surdos como incapazes podem resultar em acomodação ou benevolência, em que pouco se exige ou desafia os estudantes surdos. Dialogando com Gallo (2008b), as professoras, ao planejarem suas ações de ensino a outros, não têm em mente ninguém mais do que elas mesmas, pois educam a partir de como representam os outros, neste caso, os estudantes surdos. O modo como eles são representados por meio da linguagem também caracteriza o trabalho das professoras.

Cabe acrescentar que poucas professoras pesquisadas compartilharam os Planos de Estudos da disciplina de Língua Portuguesa durante a produção de dados desta pesquisa, o que leva a crer que esses documentos norteadores possam ser pouco utilizados no planejamento das aulas. No caso dos Planos de Estudos a que tive acesso por meio de membros das equipes diretivas das escolas, pude perceber que estes, geralmente, compreendem objetivos, conteúdos, habilidades/competências, instrumentos/procedimentos e avaliação do componente curricular de Língua Portuguesa, isto é, não apresentam discussões metodológicas ou estratégicas para o ensino, como pode ser observado em um exemplo de Plano de Estudos que compõe o Anexo B. A partir de estudos e de discussões, creio que os programas curriculares possam ser construídos coletivamente nos contextos de educação escolar bilíngue, evitando que estes e outros documentos sirvam de ‘fachada’ para um currículo outro que acontece nas escolas.

Nessas construções escolares, é significativo conhecer e discutir o documento *Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para a Educação Infantil e Ensino Fundamental – Língua Portuguesa para Pessoa Surda*⁶⁸, que faz parte do Programa de Orientação Curriculares da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. O programa, organizado por especialistas da área da surdez e coordenado pela Diretoria de Orientação Técnica – Educação Especial, foi submetido à análise pelos professores das Escolas Municipais de Educação Especial (EMEE), tendo como objetivos principais contribuir para a reflexão e discussão sobre o que os estudantes deveriam aprender, relativamente em cada uma das áreas de conhecimento, e subsidiar as escolas no processo de seleção e organização de conteúdos, de modo a contribuir para as propostas de ensino dos professores.

Enfim, é transitando por caminhos possíveis e potenciais, em atenção a alguns impasses do percurso, que pode ser viável (re)inventar uma educação escolar bilíngue de surdos. Concordando com Gallo (2015), uma via é pensar a escola orientada para a vida e não para o saber; uma escola que seja um lugar de aprender a viver, um lugar de exercício de inquietar-se consigo mesmo, de conhecer-se para ser e para bem viver, de produzir-se a si mesmo como um sujeito singular. O filósofo também sugere deslocamento da função acomodante das utopias à função inquietante das heterotopias. Se aquelas permitem fábulas, fazem sonhar lugares inexistentes, consolam, sendo o acesso a elas quimérico, estas explicitam as diferenças, contestam toda possibilidade de gramática, desfazem mitos, dessecam o propósito. Com as heterotopias, tem-se outros espaços e tempos (não

⁶⁸ Disponível em <<http://arqs.portaleducacao.prefeitura.sp.gov.br/exp/lppst.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2014.

cronológicos), em que se é convidado a pensar de outros modos: a possibilidade de fazer uma escola outra, lá, no interior da escola estabelecida.

Nessa esteira de pensamento, não se trata de transformar instituições, porque elas sempre serão instituições; mas agir nelas, provocando transformações, inventando e traçando linhas de fuga ao instituído (GALLO, em entrevista concedida; FISS, 2016). Como argumenta Biesta (2013, p. 30), “há uma necessidade de se recuperar uma linguagem *da* educação *para* a educação”, que responda aos desafios com que nos defrontamos atualmente, possibilitando reagir responsabilmente ao que e a quem é o outro. E isso também compreende a educação linguística dos estudantes surdos, discussão que aprofundo na *Dimensão pedagógica: práticas discursivas no ensino de língua portuguesa*, que a seguir desenvolvo.

5 DIMENSÃO PEDAGÓGICA: PRÁTICAS DISCURSIVAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA



[...] os surdos necessitam de conhecimento de mundo de modo que possam recontextualizar o escrito e daí derivar sentido. Essa é, a meu ver, a maior contribuição da língua de sinais para a aquisição da escrita pelos surdos. É por meio dela que os alunos surdos poderão atribuir sentido ao que leem, deixando de ser meros decodificadores da escrita, e é pela comparação da língua de sinais com o português que irão constituindo o seu conhecimento do português. (PEREIRA, 2012b, p. 238).

Diversos estudos, sob diferentes perspectivas teóricas, já foram desenvolvidos acerca dos processos de ensino e de aprendizagem na educação de surdos. Por muito tempo, acreditou-se – e ainda se acredita – que as dificuldades apresentadas pelos surdos e seus consequentes equívocos no uso da língua portuguesa são ocasionados por déficit cognitivo causado pela surdez. Os fracassos observados em propostas de ensino centradas na linguagem oral ganharam espaço nas pesquisas, de modo que algumas investigações⁶⁹ comprovaram a competência cognitiva das crianças surdas e o processo de construção da escrita vinculado ao contexto visual, diferentemente dos processos fonológicos recorrentes na aquisição da escrita de uma língua oral por crianças ouvintes.

A emergência dessas discussões também indicou a necessidade de se pensar em mudanças no ensino de língua portuguesa a surdos. Nesse sentido, diferentes concepções tiveram efeitos nos processos de escolarização, resultando, por exemplo, em práticas de oralização, no uso da Chave de Fitzgerald⁷⁰, em práticas bimodais e estruturais na utilização da LP. A adoção de concepções interacionistas de linguagem nas escolas em geral, sobretudo vinculadas aos estudos da Linguística Textual, na compreensão da língua como atividade discursiva, trouxe contribuições ao ensino da língua portuguesa para surdos. Assim, passou-se a entender a importância da interação dos estudantes surdos em práticas de uso social do português escrito; para isso, a língua de sinais possibilita, entre outros pontos importantes, a construção de conhecimento de mundo e dos gêneros textuais, a atribuição de sentido à leitura de textos e à expressão escrita em língua portuguesa.

Nesta *Dimensão pedagógica*, converso com estudos já realizados sobre o objeto desta pesquisa, observando orientações metodológicas e concepções teóricas sobre ensino de língua

⁶⁹ Conforme Lacerda e Lodi (2009), Rosenstein (1961) e Furth (1981) foram pioneiros ao provarem a igualdade intelectual na competência cognitiva entre surdos e ouvintes; já no Brasil, as autoras destacam os trabalhos de Gesueli (1988) e Cruz (1992), pautadas nos estudos sobre aquisição da escrita descritos por Ferreiro e Teberosky (1988).

⁷⁰ Constituída principalmente por seis colunas, com interrogações (quem, o quê?, verbo/predicado; o que, quem?, onde?, modificadores do verbo principal; quando?), segue uma ordem de complexidade semântica para que os estudantes dominem estruturas frasais das simples às mais complexas. O resultado da aplicação desse modelo foi o uso de frases estereotipadas ou organizadas, mas sem criatividade. (PEREIRA, 2005).

adicional, educação linguística e letramento, que circulam principalmente no meio acadêmico. As práticas discursivas pedagógicas de que aqui me ocupo tratam de produções sobre a escola, conformando metadiscursividades, como, por exemplo, a produção acadêmica que focaliza a escola, os enunciados do discurso didático e das metodologias. (SOMMER, 2007). Também direciono meu olhar para as práticas discursivas escolares, sobretudo discutindo o que dizem as professoras de LP nas entrevistas e nas rodas de conversa.

Ainda nesta dimensão textual, objetivo investigar e analisar práticas discursivas de ensino de língua portuguesa a surdos em contextos de educação escolar bilíngue. Para essa discussão, organizo três agrupamentos analíticos: *Língua portuguesa: uma língua adicional na modalidade escrita*; *Ensino de português: práticas discursivas pedagógicas e escolares* e; *Pontos metodológicos: olhares para experiências docentes*. De modo geral, percebo múltiplas propostas de ensino, que se aproximam e se arranjam conforme a experiência escolar das professoras. Além disso, constato que o ensino de LP a surdos é produzido na articulação aos modos de representar os surdos e às concepções de ensino das professoras, ou seja, “são os olhares que lançamos e as práticas discursivas constituídas que as tornam coisas do mundo”. (VIEIRA-MACHADO, 2016, p. 23).

5.1 Língua portuguesa: uma língua adicional na modalidade escrita

Em contextos de educação escolar bilíngue no Brasil, propostas de ensino estão estruturadas no sentido de garantir que a língua portuguesa (LP) seja ensinada na modalidade escrita, considerando-a fundamental para os surdos acessarem ao conhecimento culturalmente construído e favorecendo sua interação em uma sociedade que se comunica principalmente na língua majoritária do País. No processo de aprendizagem escolar da LP, os surdos brasileiros usuários de língua de sinais reivindicam um ensino ministrado em Libras. Afinal, se o crescimento intelectual da criança depende do desenvolvimento do seu pensamento, que se dá pela linguagem, “as práticas educacionais voltadas aos surdos devem estar fundamentadas na língua de sinais, contemplando o direito da pessoa surda de ter acesso aos conhecimentos em uma língua que domine”. (FORMAGIO; LACERDA, 2016, p. 170).

Como alguns estudantes surdos ingressam nas instituições escolares usando sinais caseiros, que lhes possibilitam a restrita comunicação em família ouvinte, a língua de sinais e o português escrito acabam, em muitos casos, sendo ensinados simultaneamente nas escolas de surdos. A escola passa a ocupar um lugar privilegiado para essa dupla apropriação linguística, o que desafia os professores diante das implicações deste modo de organização

para o aprendizado da língua portuguesa. Na educação linguística escolar de muitos surdos, portanto, não há uma língua primeiramente adquirida, para que outra seja aprendida como segunda.

Por isso, ao pensar a educação de surdos nesta tese, como previamente anunciado, posiciono a língua portuguesa como uma língua escrita adicional à Libras, pois, nessa perspectiva, baseada em Schlatter e Garcez (2012): 1) prioriza-se o acréscimo de uma língua a outra(s) língua(s) que o educando já tenha em seu repertório; 2) a língua portuguesa é assumida como útil e necessária na sociedade, como recurso para a cidadania contemporânea, e não como uma língua estrangeira; 3) em muitas comunidades, como no caso dos surdos não sinalizantes, a LP não é usada como uma segunda língua e; 4) entende-se que a LP, muitas vezes, está a serviço da interlocução entre pessoas de diversas formações socioculturais e nacionalidades. E acrescento outros argumentos: 5) o entendimento de LP como língua adicional vem ao encontro da perspectiva aditiva de bilinguismo, isto é, uma língua possibilita a aprendizagem de outra; 6) considerando-se que, em muitas situações escolares, as crianças surdas aprendem Libras e língua portuguesa em práticas de bilinguismo concomitante, não é possível, portanto, posicionar a Libras como L1 e a língua portuguesa como L2; mesmo que se reconheça a importância da língua de sinais no desenvolvimento linguístico e cognitivo dos surdos, ambas as línguas podem ser simultaneamente ensinadas na escola, a partir dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; 7) posições numéricas, como L1 e L2, nas escolas, podem estabelecer uma ordem de importância ou *status* para as línguas, como se uma língua ocupasse uma posição hierárquica superior à outra, o que não se aplica a uma proposta de educação bilíngue na perspectiva deste trabalho; 8) pensar o uso dessas línguas como L1 e L2 também pode constituir-se uma armadilha discursiva, isto é, diante do reconhecimento e do uso da língua de sinais, processos de tradução linguística mediados por TILS podem, equivocadamente, ser depreendidos como substitutivos aos diálogos em LS; nesse caso, a Libras pode ser compreendida como um recurso, um meio que permite chegar ao objetivo final: a língua portuguesa; 9) em vista dos contextos de educação escolar bilíngue no RS, posicionar a Libras como L1 e a língua portuguesa como L2 na educação de todos os surdos caracteriza-se como uma cristalização, um engessamento, um modo único de educar e de constituir esses sujeitos surdos; 10) posicionar uma língua como adicional a outra língua ou linguagem (visualidade, sinais caseiros, gestos...) possibilita um intercâmbio cultural e o respeito às singularidade surdas. Portanto, ratifico: defendo o uso da LP como língua escrita adicional à Libras, um modo de pensar que também dialoga com a perspectiva de bilinguismo debatida na *Dimensão escolar*.

Na posição discursiva em que produzo esta pesquisa, a aprendizagem da língua adicional (LA) refere-se à modalidade escrita (ME). Entretanto, como comprovo nesta tese, a oralização em português ou o bimodalismo não deixam de ser meios de comunicação nas escolas de surdos investigadas, sobretudo considerando-se as singularidades dos estudantes, ou seja, há surdos oralizados e com implante coclear, por exemplo, que usam a língua portuguesa na modalidade oral. Mesmo que sejam respeitadas essas singularidades, neste trabalho, ao voltar minha atenção às práticas escolares de ensino de LP como língua adicional, foco o seu ensino na ME; e esta posição está articulada aos pressupostos político-pedagógicos de uma educação escolar bilíngue de surdos. Saliento, ainda, que a escrita da língua de sinais (*sign writing*) tem sido apontada como importante aliada no processo de aprendizagem da escrita em LP; porém, como ainda não se constitui uma prática escolar recorrente nas escolas investigadas, essa questão não será aprofundada nesta tese.

É necessário considerar que, em contextos de educação escolar bilíngue, os sujeitos surdos aprendem não apenas a língua portuguesa, pois línguas estrangeiras (LP), como inglês e espanhol, podem também compor o currículo, sobretudo no Ensino Médio (EM). Nesse caso, essas três línguas assemelham-se por serem desenvolvidas por sujeitos que já podem ter habilidades linguísticas, pressupostos cognitivos e de organização do pensamento usados na aquisição da língua de sinais; daí que elas também se aproximam quanto às possibilidades metodológicas para seu ensino. Porém, ao contrário de inglês e de espanhol, o português não é, aqui, entendido como uma língua estrangeira ao surdo. Concordando com Spinassé (2006), o processo de aprendizado de uma língua estrangeira (LE) não estabelece um contato tão efetivo ou tão intenso como o uso da língua oficial do país, que serve à comunicação cotidiana, sendo aprendida em contextos sociais de uso da escrita da língua portuguesa, como na literatura, mídia, propaganda e publicidade, legislação... Portanto, prossigo posicionando a língua portuguesa, na modalidade escrita, como língua adicional à Libras na educação de surdos; e como LE, nesta tese, são consideradas outras línguas orais que compõem os currículos escolares, como as já citadas línguas inglesa e espanhola.

Em conformidade com Schlatter e Garcez (2012), a aula de língua adicional pode ser um espaço para que os estudantes se encontrem com outra forma de expressão humana, com visões de mundo distintas das suas, com uma língua que pode fascinar ou assustar. E esse espaço serve para reflexão e informação sobre as realidades locais e imediatas dos educandos, em tarefas de interlocução com o mundo que se faz nessa outra língua. Pela oportunidade de lidar com textos na língua adicional e valer-se dela para agir, o sujeito aprendiz poderá conhecer mais e, assim, compor a sua própria visão informada e atuante. A qualidade da educação em língua adicional pode significar melhores condições de acesso ao mundo do

conhecimento, oportunizando a ampliação dos espaços de participação na sala de aula e na vida cotidiana.

E é nessa perspectiva de língua adicional, segundo as professoras pesquisadas, que a língua portuguesa, na modalidade escrita, tem sido ensinada em contextos de educação escolar bilíngue do Rio Grande do Sul. Isso porque, como já discuti na *Dimensão escolar*, a LP é compreendida como uma língua útil aos surdos na sociedade em que vivem, um direito de participação e de exercício de sua cidadania no País que se comunica majoritariamente em português, bem como um espaço para a informação (acesso aos conhecimentos e aos fatos que acontecem no mundo e na vida cotidiana), reflexão e interlocução cultural. Para atender a esses propósitos, enuncia-se que o ensino da língua adicional nos contextos aqui investigados se dá principalmente por meio de textos. Nesse caso, convém selecionar textos que possam ser entendidos pelos estudantes, de acordo com processo de desenvolvimento, pois, se eles não tiverem acesso a materiais ricos e diversificados, podem se desinteressar pela leitura.

A maioria das professoras investigadas propõe a leitura de textos que possam fascinar mais os estudantes, em conformidade com sua faixa etária, de acordo com temas atuais e que lhes interessem: questões do cotidiano, ou de repercussão nacional e mundial; sobre informática, ou questões relacionadas à adolescência e juventude: namoro, sexualidade, maioridade penal, anabolizantes, entre outros. Na maioria das propostas investigadas, enfatiza-se o ensino da língua portuguesa por meio de textos informativos, de modo a não apenas propiciar a aprendizagem de códigos e de funcionamentos estruturais da língua, mas também propor aos surdos o uso social do português e a reflexão sobre os seus contextos de produção. No quadro 13, apresento alguns excertos que afirmam o uso de textos atuais e de temáticas relacionadas aos interesses dos estudantes surdos, o que se articula à concepção de ensino da LP como língua adicional.

Quadro 13 - Centralidade dos textos no ensino de língua adicional

Eu trago muita questão, assim, atual. [...] Eu acho que é procurar trazer textos que sejam do interesse deles, conforme a faixa etária deles, assim. [...] Então, eu acho que é procurar tu sentir o teu grupo, trazer coisas e incentivar, aconselhar o quanto é importante isso na sociedade que a gente vive, né? Eu acho que o meu trabalho é esse com o surdo, né? (Entrevista – Professora Alice).

A realidade do aluno. O que ele pode ou não aprender com esse texto? O que ele vai conseguir aprender com esse texto? Porque se for um texto muito filosófico ou muito metafórico, de nada vai me servir, né? Então, tem que ser um texto atrativo e, a partir daquela atração, [...] eu vou tirar a gramática e vou tirar os outros exercícios e a escrita de um novo texto. Então, o texto sempre tem que ser adequado à idade, à realidade dos alunos, o quanto ele sabe ler, [...] de acordo com quem a gente tem hoje, tem que ser um texto mais flexível, enfim... [...] Então, de acordo com o momento, né? Agora eu tô procurando um texto que fale alguma coisa de namorar, sexo, alguma coisa assim, superficialmente. (Entrevista – Professora Ágatha).

Texto, na real, eu não tiro palavra, ou boto ali significadinho, sinalzinhos bonitinhos, prá eles poderem relacionar aquela palavra com aquele sinônimo, né? [...] Ela [palestrante Lodenir] disse: “Texto, texto, texto, trabalha o texto, não tira o texto, não ache que o surdo não é capaz.” É o que eu acho. [...] É o que eu faço na prática. Claro, não textos obviamente enormes, né? (Entrevista – Professora Vitória).

É, como eu disse, eu pego textos que chamem atenção deles, dos livros mesmo, textos bem da vida deles, cotidiano. [...] Então, eu procuro textos que se inserem na vida deles, mas claro que eu não fico só nisso; eu pego notícias de mundo, coisas de informática, porque eles gostam, então eu vou trazendo prá eles. É isso que eu vou procurando, prá chamar atenção. [...] Até, eu já trouxe para eles, foi bem legal, porque eles se interessaram do porquê a mulher ter TPM, sabe? “Ah, não sabia!” Então, a gente tem que mostrar prá eles que isso existe. [...] Os textos que eu tenho passado são textos bem pequenos, prá eles poderem não perder o fio da meada. [...] Aí, tu dá um texto de política, lá da ‘Operação Lava Jato’; eles têm dificuldade. Mas daí eles perguntam: “O que está acontecendo? Por que aconteceu isso?” Daí, tu tem que voltar toda... Mas é... Eles têm a curiosidade e têm o interesse de aprender. [...] Agora, ontem, eu recebi uma revista, a ‘Época’, sobre a diminuição da maioria penal. [...] A semana que vem eu quero trabalhar com eles sobre isso, porque são temas que importam prá eles, né? [...] Eles gostam mais de revistas, de jornal, de até uns sites. (Entrevista – Professora Melissa).

É, assim: o que eu procuro trazer prá eles são textos [...] mais de acordo com a vivência deles, ou com o interesse deles. [...] Eles começam a ler algum texto, como eu te falei, aquele dos anabolizantes; aí, tinha vários suplementos, desenhos de vários suplementos e coisa. [...] Então, quer dizer, esse tipo de leitura faz com que eles vão assimilando a palavra, assimilando... [...] Normalmente, eu procuro ver o que eles tão falando, qual é o interesse deles essa semana; é algo que surgiu na mídia? Tá, então eu vou tentar explorar isso, eu vou procurar textos sobre isso, né, vou procurar fazer atividades que se relacionem com esse assunto, que tá mais interessante nesse momento, né? (Entrevista – Professora Violeta).

É com a realidade, eu procuro trazer mais temas sobre a realidade. [...] Como aconteceu, nesses dias, daquele episódio que aconteceu lá no estádio do Grêmio, daquela torcedora que chamou o goleiro do outro time de ‘macaco’, né? Tava na imprensa isso, muito veemente, e eles chegaram a perguntar um dia prá mim e pro professor [nome do professor] o que tava acontecendo, porque a maioria deles, em casa, não tem muita comunicação com os pais. [...] Ah, pro Ensino Médio, eu procuro trabalhar coisas do mundo deles, assim, da adolescência, assuntos modernos, que vão chamar a atenção deles, que fale de relacionamentos, assim, por aí. Daí, [nas] Séries Finais do Fundamental, [são] mais textos informativos, mais sobre alimentação, sobre natureza, sobre água. (Entrevista – Professora Paula).

Fonte: Construído pela autora da tese, considerando os dados desta pesquisa (2016).

Propostas, como as descritas anteriormente, também estão ligadas a uma abordagem discursiva-interacionista de ensino, em que a língua possibilita relações interpessoais, sendo compreendida como instrumento para a criação e a manutenção das relações sociais. Segundo Salles et al. (2004a), a ideia central nessa abordagem é de que a aprendizagem se dê por meio do exercício comunicativo de interação em aula, aproximando esse ambiente de contextos discursivos do cotidiano; assim, caberá ao texto assumir o papel de contextualizador, trazendo aspectos pragmáticos, sociolinguísticos e culturais. Por isso, ainda segundo as autoras, convém que os textos selecionados sejam autênticos; que contenham temas relacionados à experiência dos aprendizes, levando a um maior envolvimento pessoal e

provocando reações e manifestações; e que estejam associados a imagens, a exemplo de propagandas, de artigos de revistas e de jornais, que costumam estar ilustrados.

O ensino de língua portuguesa por meio de textos também está articulado aos estudos na Linguística Textual, pois estes concentram suas atenções na análise linguística de unidades maiores do que a sentença, considerando o processo comunicativo estabelecido entre o autor, o leitor e o texto em um determinado contexto, cuja interação produz a textualidade. O texto, na leitura, na produção escrita e na análise linguística, constitui-se objeto de estudo e de ensino de uma língua, tendo em vista as práticas de letramento (GERALDI, 1997, 2006; SOARES, 2009; ROJO, 2000; KLEIMAN, 1995, 2007; KOCH, 2006; entre outros pesquisadores). Além disso, esses estudos são afirmados nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, que orientam o texto como unidade de ensino, e os gêneros discursivos ou textuais⁷¹ como objetos de ensino.

Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva, que é questão central. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto, mas isso não significa que não se enfoquem palavras ou frases nas situações didáticas específicas que o exijam. (BRASIL, 1997, p. 24).

Segundo Koch (2006), na concepção interacionista (dialógica) da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação, e os interlocutores, como sujeitos ativos que dialogicamente nele se constroem e são construídos. Dessa forma, há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação. Nessa perspectiva, a compreensão está ligada a uma atividade interativa de produção de sentidos, que se realiza com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que necessita mobilizar um vasto conjunto de saberes e sua reconstrução no interior do evento comunicativo. O sentido do texto é construído, portanto, na interação texto-sujeitos. Essa discussão sobre concepção de língua como atividade discursiva possibilita, na educação de surdos, “a valorização do diálogo, da língua de sinais e do letramento nas atividades escolares e sociais”. (FORMAGIO; LACERDA, 2016, p. 175).

⁷¹Segundo Rojo (2005), a ‘teoria dos gêneros discursivos’ e a ‘teoria dos gêneros textuais’ encontram-se enraizadas em diferentes releituras da herança bakhtiniana: a primeira está centrada no estudo das situações de produção dos enunciados ou textos e em seus aspectos sócio-históricos; a segunda, na descrição da materialidade textual.

Cabe ressaltar que a educação linguística e o letramento são os propósitos de um componente curricular de língua adicional, oferecendo ao estudante oportunidades de aprendizagem que ele não teria fora da escola, ao menos não de maneira fácil e previsível. Por educação linguística, entende-se o compromisso da escola em dar acesso à escrita e aos discursos que se organizam em torno dela; e dar acesso quer dizer ensinar a ler com plenitude, isto é, com compreensão, expansão e atitude de resposta ao que se lê na forma de ação criativa a partir do que se leu. (SCHLATTER; GARCEZ, 2012). Letramento, corroborando Soares (2009), refere-se ao estado ou condição de quem não só sabe ler e escrever, mas exerce práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade em que vive. Aprofundo essa discussão em ramificação textual posterior, pois, em práticas discursivas escolares, evidencio a afirmação dos propósitos de uma língua adicional como componente curricular escolar.

Como uma língua adicional, o ensino de português a surdos não compreende apenas processos linguísticos e comunicativos; muito menos pode ser simplificado a um processo de tradução mediado por TILS, pois aulas de LP ministradas àqueles que a usam oralmente desde a infância são diferentes de aulas ministradas a sujeitos que a essa língua tem acesso principalmente a partir da educação escolar. O entendimento de LP como uma língua adicional à Libras compreende posições teóricas e propostas pedagógicas desenvolvidas nos processos de ensino, nos quais há que se considerar as singularidades dos estudantes surdos e de cada contexto escolar. A experiência prévia com textos escritos e os valores atribuídos à leitura e à escrita também interferem nas relações que os estudantes surdos estabelecem com a língua portuguesa.

Em processos de tensionamento e de luta pela significação social por meio das palavras, reconheço a iniciativa e o risco de ir ‘contra o curso ordinário das coisas’. Aceitar a herança cultural é possível; no entanto, em práticas discursivas escolares, se permeadas pela concepção de LP como língua adicional, podem ser produzidos modos outros de ensinar a língua e de representar os estudantes surdos. Aliás, o ensino de língua portuguesa como língua adicional, em contextos de educação escolar bilíngue de surdos, como aqui defendo, não se efetiva por uma simples mudança de termos: de português como L2 (segunda língua) a português como LA (língua adicional).

Nomear o que fazemos, em educação ou em qualquer outro lugar, como técnica aplicada, como práxis reflexiva ou como experiência dotada de sentido, não é somente uma questão terminológica. As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras. E, por isso, as lutas pelas palavras, pelo significado e pelo controle das palavras, pela imposição de certas palavras e pelo silenciamento ou desativação de outras

palavras são lutas em que se joga mais do que simplesmente palavras, mais que somente palavras. (LARROSA, 2015, p.18).

Ainda em defesa do ensino de português escrito como LA na educação de surdos, importa considerar marcas culturais surdas – sobretudo a experiência visual e o uso da língua de sinais –, bem como observar concepções teóricas, propostas de ensino e aspectos metodológicos, questões que são discutidas nesta *Dimensão pedagógica*. Na posição discursiva que ocupo e no uso que faço das palavras nesta tese, prossigo investigando o que se tem dito sobre o ensino de LP a surdos, sobretudo na articulação aos estudos da Linguística e dos Estudos Surdos, sem, é claro, perder de vista os dados produzidos nesta pesquisa.

5.2 Ensino de português: práticas discursivas pedagógicas e escolares

Nesta tese, defendo uma educação escolar bilíngue de surdos como potente possibilidade para um ensino profícuo de português como uma língua escrita adicional à Libras. No entanto, ao voltar-me para questões pedagógicas que tramam o ensino escolar da LP, também visualizo práticas que podem pouco contribuir para a formação de surdos letrados em português. Nesse processo, sobretudo nesta ramificação textual, destaco algumas teorizações que circulam nos domínios discursivos acadêmicos (principalmente nos campos da Linguística e dos Estudos Surdos), as quais são por mim selecionadas, rearranjadas e disseminadas em práticas discursivas pedagógicas. Além disso, com base nos dados produzidos nesta pesquisa, prossigo olhando para práticas discursivas escolares, com o propósito de analisar práticas discursivas de ensino de língua portuguesa a surdos.

Ao analisar concepções de língua geralmente adotadas no ensino de LP a surdos, alio-me principalmente à Pereira (2013, 2014), que delineia duas principais abordagens: um ensino tradicional e uma proposta fundamentada na concepção discursiva-interacionista. Em um ensino tradicional, de abordagem estruturalista, há uma concepção de língua como código, ou seja, como um conjunto de regras que os estudantes devem aprender para entendê-la e usá-la bem; por isso, o(a) professor(a), dá ênfase às palavras individualizadas e se preocupa em ensinar seus estudantes a estruturarem adequadamente as suas frases, observando o domínio dos elementos que compõem o sistema. A ideia subjacente é que, conhecendo o código, o estudante possa compreender e usar corretamente a língua; isso, entretanto, resulta em um uso sistemático e padronizado da LP, pois se prender ao sentido literal e dicionarizado de vocábulos limita a possibilidade de compreensão de texto.

No ensino a partir dessa perspectiva tradicional, antes mesmo de verificar o que os estudantes surdos entenderam ao lerem um texto, o(a) professor(a) pede-lhes que sublinhem

as palavras desconhecidas e procurem o seu significado no dicionário. Muitas vezes, solicita que eles escrevam frases com as palavras trabalhadas, de estruturas mais simples a períodos mais longos, morfossintaticamente mais complexos. Por meio de cópias, ditados, exercícios de repetição e de substituição de elementos da frase, espera-se que os surdos memorizem e usem as estruturas frasais trabalhadas. Ainda com base nessa concepção, quando os professores encaminham textos para a leitura, buscam textos curtos, com vocabulário e estruturas sintáticas adaptados e simplificados ao nível linguístico dos estudantes surdos. (PEREIRA, 2014).

A organização tradicional de um currículo de ensino de línguas em geral se pauta pelas formas e estruturas linguísticas da língua, seja seguindo de perto o sumário de um compêndio de descrição gramatical da língua-alvo, como era comum até meados do século XX, seja em modelos mais recentes em que funções ou formas ditas comunicativas são enfatizadas. Nessa maneira de apresentar o conteúdo, o propósito do ensino de línguas adicionais é o conhecimento das formas sobre a língua ou o conhecimento das formas expressivas que a compõem. Parte-se de formas isoladas para formas compostas e daí para textos e usos, ou seja, o pressuposto é que precisamos primeiro aprender as formas de expressão da língua para, depois, usá-las. (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p. 67).

Ao investigar contextos de educação escolar bilíngue, constato o exercício de práticas discursivas que obedecem a uma perspectiva tradicional de ensino de LP a surdos. Segundo fragmentos selecionados, que transcrevo no Quadro 14, percebo que algumas professoras participantes desta pesquisa acreditam que o ensino possa ser profícuo se estiver centrado no significado das palavras, na produção de frases (com o uso da Chave de Fitzgerald) e na realização de ditados, de exercícios de memorização e de repetição. As simplificações e adaptações também podem ser observadas nas propostas de algumas professoras, pois evitam a leitura textos extensos e complexos, assim como estão satisfeitas com os pequenos textos produzidos pelos estudantes surdos.

Quadro 14 - Propostas articuladas à concepção tradicional de ensino

Essa questão da Chave [de Fitzgerald], gente, já deu muita discussão; eu uso também, às vezes; ao meu ver, ajuda a estruturar o pensamento deles para algumas coisas, mas não funciona para todos. [...] Eu faço ditado, [...] mas eu acredito nisso. [...] Eu trabalhei toda a questão do meio ambiente, eu passei slides, eu trouxe imagem, eu trouxe texto, eu falei assim: “Agora, tem trinta palavras que eu quero que vocês saibam”. E cobre; e eles adoram fazer ditado, porque eles acabam fazendo comigo, e daí eles já têm um conhecimento geral. [...] Agora vocês vão fazer um texto prá mim, entende? [...] Eu acho que experiências que podem dar certo é, por exemplo: [...] a Chave [de Fitzgerald]. [...] Vou trabalhar o conceito do verbo ‘ler’; o que a gente pode ler? A gente pode ler uma revista, a gente pode ler um jornal, a gente pode ler uma folha do caderno, uma bula de remédio. [...] É uma coisa que alguém vai falar: “Aí que absurdo, que horror!” Eu achei uma experiência maravilhosa! (Roda de conversa 1 – Professora Alice).

Eu tento facilitar. [...] Então, tento trazer coisas não tão complicadas, tão difíceis e algo que se torne mais acessível pra ele. [...] Tento não trazer coisas muito tensas, sei lá muito, muito pesadas, assim, que a aula consiga fluir e que ele consiga entender, acho que é isso. [...] É. Nada muito longo, muito extenso, nada de um romance, assim. (Entrevista – Professora Brenda).

A escrita deles, ou melhor, antes, lendo livros, não deu muito certo por causa do vocabulário deles, que era muito reduzido; aí, a gente deixou de lado. Começamos a trabalhar mais o vocabulário deles, eles escreverem alguma coisa, algum textinho pequeno, mas com algum significado e, a partir daí, eu colocava palavras do vocabulário. [...] Daí, eu comecei a trabalhar desse jeito, eles faziam, eles procuraram no dicionário os significados. [...] Eles têm muita dificuldade ainda na leitura. [...] Os textos que eu tenho passado são textos bem pequenos, pra eles poderem não perder o fio da meada. (Entrevista – Professora Melissa).

É, a questão da escrita é a nossa preocupação principal; então, nós começamos com essa nova estratégia que nós ainda não temos certeza se está dando certo, que é o glossário, em função de que a gente nunca fez um trabalho assim, né, de unir 3 línguas, digamos assim, e mais imagem. [...] Nas outras aulas, a gente pega a frase com aquela palavra; então, a gente acaba fazendo uma produção em cima daquela palavra que foi trabalhada. Então, eles vão escrevendo várias vezes a mesma palavra que tá sendo trabalhada, e eles vão vendo várias vezes essa palavra, pra poder haver a memorização; então, uma das situações é a própria repetição, porque a gente aprende por repetição também, e talvez seja uma maneira até melhor de se aprender. (Entrevista – Professora Ruth).

Então, eles leem o texto; eu dou bastante tempo, não tem problema, não tem pressa: “Podem ler com calma e marquem as palavras que não conhecem”. E, depois, a partir disso, a gente vai trabalhar, ou a leitura, ou a gramática. [...] Nós estamos falando de um textinho, não estamos falando de um textão, não estamos falando de um megatexto, não. (Entrevista – Professora Ágatha).

Fonte: Construído pela autora da tese, considerando os dados desta pesquisa (2016).

Ainda em vista dos trechos que compõem o Quadro 14, observo uma significativa preocupação com o vocabulário em língua portuguesa, ou seja, depreende-se que, para ler e construir textos, os estudantes surdos precisam de uma ampla gama de palavras. Não quero dizer que os vocábulos não sejam importantes na aquisição de uma língua adicional, mas creio ser fundamental problematizar o ensino centrado na palavra, inclusive com a construção de glossários; ainda mais que essa estratégia, segundo a própria professora, não tem êxito garantido. A marcação de palavras desconhecidas na leitura dos textos, se em grande quantidade, segundo Pereira (2014), pode provocar desânimo nos estudantes surdos e, além de afastá-los da leitura, contribuir para o estabelecimento de representações: a leitura é difícil, e os estudantes surdos são incapazes de ler.

Nesse fluxo, é relevante considerar como algumas práticas discursivas que se apoiam nesse modo tradicional de ensino estão também relacionadas a um enunciado que negativamente representa os estudantes surdos. Impressiona a baixa expectativa de algumas professoras, que esperam que os estudantes aprendam o ‘básico’, ‘o mínimo’ para a comunicação, escrevendo, por exemplo, textos de dez (10) a quinze (15) linhas. Dessa forma, os estudantes surdos são assim produzidos e generalizados por algumas professoras: têm

muita dificuldade para aprender língua portuguesa (compreender e escrever); são mais lentos e precisam de mais tempo para aprender; não alcançam semelhantes níveis de domínio de LP se comparados aos estudantes ouvintes, não têm (nem terão) leitura fluente (compreensão); não se interessam por textos; são impacientes para aprender; têm lacunas de aprendizagem; entre outras representações que inferiorizam os surdos, como confirmo no Quadro 15.

Quadro 15 - Representações surdas

Os surdos não vão ter a leitura fluente; eu não vou poder trazer um texto imenso aqui e esperar que eles façam o sentido daquilo. [...] Não entender, assim, básico, um sentido geral de um parágrafo, mas também não vão se interessar muitas vezes; ao levar um texto, muitas vezes, eles vão fingir que tão lendo; e também [há] dificuldades de interpretação, interpretam errado, muito; leem uma coisa lá, primeira coisa que evoca aquela frasezinha, e eles já: “É isso.” Mas é um outro significado, tem um outro contexto, eles não têm paciência de ir atrás, né? [...] Se eu chegar com um textinho pequeno, a gente interpreta ali, vai trabalhando, trabalhando, trabalhando; eles ficam com aquele significado. (Entrevista – Professora Mariah).

O aluno surdo demora um pouquinho mais prá aprender aquilo que o aluno ouvinte aprende. [...] Um conteúdo, tipo, trabalhar verbos com eles. Verbos: os alunos ouvintes até podem não gostar, mas eles aprendem com mais facilidade, e já o surdo tu tem que explicar cada pontinho ali, cada flexão dos verbos, aquelas questões todas; tu precisa de mais tempo prá explicar pro surdo um ponto do que um ponto pros alunos ouvintes. [...] Então, tu leva, acho que três vezes mais tempo prá passar aquele conteúdo pro aluno surdo, do que prá um aluno ouvinte. (Entrevista – Professora Paula).

O surdo tem uma dificuldade de compreensão, ele tem uma dificuldade de compreensão por causa da surdez, é causada pela surdez. Entendeu? Então, isso se passa como? Quando ele pega um papel e vai escrever. Prá colocar as ideias dele num papel é muito difícil prá ele. [...] Muito difícil. Sozinhos, eles não vão. Tem que estar junto, tem que explicar. Claro que, aí, entra a questão de muitas palavras eles não conhecerem o significado. (Entrevista – Professora Vitória).

Fazer com que eles leiam um texto, ou uma frase, e eles entendam, esse é um grande desafio. [...] O surdo, ele não tem essa habilidade fácil como nós de ler e entender. [...] No mínimo, pelo menos que ele consiga se expressar. Que ele consiga passar o que ele tá querendo passar, né? Que ele consiga colocar ali. E que o ouvinte consiga entender, no mínimo, excluindo aquelas coisas da gramática, enfim. Mas que, no mínimo, que ele consiga dizer o que ele tá sentindo, o que ele tá pensando. [...] Eu vejo que eles têm dificuldade no Ensino Médio, sabe? Eu não sei o quê, eu vejo dificuldade lá no terceiro ano do [Ensino] Médio; tá se formando, e eu vejo que eles têm lacunas ainda, [...] que eles... alguns ainda têm dificuldade. Eu não sei o que acontece, eu não sei. Até é um momento da gente parar e pensar, o porquê de lá no terceiro ano ele não saber, ainda, coisas, assim, básicas, que aprendeu no sétimo ano, no oitavo ano. (Entrevista – Professora Brenda).

Eu espero que eles consigam concluir [o Ensino Fundamental] com vocabulário mínimo. Claro que eu não vou te dar números, porque cada um é um e depende, né? Mas que eles consigam ter um vocabulário mínimo na leitura, prá que consigam produzir um texto; não precisa ser um texto enorme, mas que consigam produzir um texto de, no mínimo, 10,15 linhas; esse seria meu objetivo. (Entrevista – Professora Ruth).

Fonte: Construído pela autora da tese, considerando os dados desta pesquisa (2016).

A leitura dos fragmentos do Quadro 15 permite concluir que, em algumas práticas discursivas escolares, enuncia-se que, devido à surdez, os surdos são incapazes de aprender língua portuguesa e, por isso, lhes são propostas atividades simples e reduzidas. Essa posição

docente decorre, também, do estabelecimento de um padrão linguístico de ouvinte – ou melhor, de usuário de português desde a infância –, que é tomado como uma medida, um parâmetro para comparação a surdos, sendo que estes estão aprendendo uma língua adicional e de modalidade diferente da Libras. O atravessamento do discurso clínico-terapêutico ligado ao campo da Educação Especial, além de propostas de ensino ancoradas em concepções tradicionais de ensino da língua, “reverbera, mesmo em suas práticas contemporâneas, o entendimento de surdo como indivíduo a corrigir e normalizar”. (WITCHES; LOPES, 2015, p. 41). Ademais, conforme trechos anteriormente apresentados, é possível observar a culpabilização dos surdos, que são responsabilizados por, no Ensino Médio, não saberem o que teriam – ou não – estudado no sétimo ou oitavo ano do Ensino Fundamental.

“Quando a suspeita recai sobre o indefeso, a culpa é ainda mais perfeita, mais incontestável, mais rotunda. Uma culpa atada a uma linguagem falaz – acusadora, instigadora, nervosa, desonesta – que ninguém contestará e que, em seguida se propagará como epidemia”. (SKLIAR, 2014, p. 154). Ainda concordando com o autor, supor a diferença em outros, de modo a torná-la sujeito, quando, de fato, a diferença está na relação entre um e outro, resulta em um exercício de violência; usa-se a linguagem para reduzir, enjaular e enganar; existe acusação falsa de desvio, de anormalidade, de incompletude, castigada por discursos autorizados, renovados e vigilantes. Por isso, Skliar (2014) sugere o tempo e a conversa, para que seja possível compreender a mensagem do outro, sem julgá-lo ou nomeá-lo como diferente; quando isso não acontece, possivelmente, as normas guiam as práticas e se produz o culpado: aquele que não sabe, o fraco, o retardado, o incapaz.

Além disso, como bem atenta Giordani (2006), a escola produziu a ilusão de que só há um jeito correto de se escrever o português, um português regulado pelas convenções gramaticais da norma-padrão; ou seja, um conjunto de regras gramaticais padronizadas e erigidas como modelo a ser seguido para o ‘bom uso’ da língua. (BAGNO; RANGEL, 2005). Portanto, mesmo após quase três décadas de debates acerca do bilinguismo, enunciados que representam negativamente os surdos e instituem um ensino tradicional de LP são observados em contextos de educação escolar bilíngue, e estes podem pouco contribuir nos processos de ensino. Nesse sentido, importa trazer algumas ponderações sobre a aprendizagem do português, pois os estudantes surdos que não possuem contato com a Libras crescem com uma defasagem muito grande em atividades de letramento.

A comunicação limitada com as pessoas que os cercam reduz enormemente as trocas simbólicas com o meio social. Falta-lhes um território linguístico compartilhado que os apresente aos aspectos do mundo letrado, como contar histórias, ler para eles, chamar sua atenção para a escrita na mídia, responder à curiosidade infantil. Estes mesmos conhecimentos dos quais são

privados lhes são esperados e cobrados como pré-requisitos ao desenvolvimento da escrita, quando de seu ingresso no Ensino Fundamental. (FORMAGIO; LACERDA, 2016, p. 171-172).

Se os estudantes surdos forem compreendidos como aprendentes de uma língua escrita adicional, é possível posicioná-los como sujeitos em processo de desenvolvimento de uma língua outra, que não apenas lhes possibilita o letramento social, mas, principalmente, confere-lhes o direito de concluir a escolarização básica em, no mínimo, duas línguas: português e Libras. Também as supostas dificuldades dos estudantes surdos, frequentemente apontadas pelas professoras investigadas, poderiam ser entendidas como hipóteses linguísticas na aprendizagem da LP; essas hipóteses, confirmadas ou não, resultam, inevitavelmente, em alguns equívocos comuns e inerentes a esse processo. Cabe acrescentar que as propostas de ensino embasadas em uma concepção tradicional de ensino não excluem a possibilidade de as professoras desenvolverem propostas articuladas a outras perspectivas, como, por exemplo, a discursiva-interacionista.

As propostas de ensino fundamentadas na concepção discursiva-interacionista, defendidas por Pereira (2013, 2014) e por mim aqui corroboradas, podem ser mais profícuas para a aprendizagem de LP por estudantes surdos. Nessa perspectiva, valoriza-se a atividade discursiva, a fim de que os estudantes usem o português na exposição a atividades de leitura e de escrita, já que é por meio da visão que eles, inseridos no funcionamento linguístico-discursivo da língua portuguesa, podem aprendê-la na modalidade escrita, constituindo-se como leitores e escritores. Na abordagem discursiva-interacionista, o texto constitui-se lugar de interação e de elaboração de hipóteses sobre a escrita; objetiva-se que os estudantes usem a língua; e os professores assumem o papel de possibilitar, em Libras, por meio de processos interativos entre textos e estudantes, a progressão dos surdos em seu processo de aprendizagem de uma língua adicional.

Nesta concepção, a leitura não se caracteriza como decodificação de letra por letra, palavra por palavra, mas implica compreensão. [...] O ensino da gramática vai se dar quando os alunos estiverem usando a língua (PEREIRA, 2010). Com base na concepção discursiva de língua, o objetivo no ensino da Língua Portuguesa para os alunos surdos, como para os alunos ouvintes, deve ser a habilidade de produzir textos e não palavras e frases, daí a importância de se trabalhar muito bem o texto, inicialmente na Língua Brasileira de Sinais. Para isso cabe ao professor traduzir os textos ou partes deles para a língua de sinais e vice-versa, bem como explicar e esclarecer aspectos sobre a construção dos textos. As explicações devem ser dadas numa perspectiva contrastiva, na qual as diferenças e as semelhanças entre a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa sejam elucidadas. Desta forma, os alunos vão observar como uma mesma ideia é expressa nas duas línguas. Esta prática serve de base para os alunos formularem suas hipóteses sobre o funcionamento das duas línguas. [...] Desde o início da

escolaridade, os alunos são inseridos em textos de diferentes gêneros e tipos textuais nas duas línguas, a de sinais e a portuguesa e, na medida em que manifestam interesse, a professora explica diferenças e semelhanças entre as duas línguas. (PEREIRA, 2014, p. 149-151).

Também nessa linha de pensamento, Pires (2014), em sua tese de doutorado, orienta o ensino de língua portuguesa a surdos, e suas reflexões são relevantes para este trabalho. Na sua investigação acerca do letramento acadêmico de surdos em LP, a autora explica que o processo de aquisição da língua escrita é construído ao longo da vida, de modo que seu sucesso depende de vários fatores: escolarização básica; ensino de língua de sinais de forma que o estudante possa refletir sobre sua própria língua; extenso contato com a literatura, através de materiais compatíveis com sua idade, materiais de consulta e suporte lexical; estímulo ao acesso às notícias, eventos culturais e artísticos; apoio ao ensino de outras disciplinas que contribuam para a ampliação do conhecimento de mundo do indivíduo, entre outros. A pesquisadora também destaca que os demais letramentos que os surdos constroem, paralelamente ao processo escolar, devem ser igualmente valorizados.

Em suas pertinentes reflexões e encaminhamentos para o ensino de português a surdos, Nascimento (2011) destaca a importância de uma concepção de linguagem que coloca em relevo o uso e as funções sociais da língua. Além disso, acredita na importância de se possibilitar aos estudantes surdos o contato frequente com textos escritos, dos mais variados gêneros, favorecendo situações didáticas de leitura, atividades de compreensão e de interpretação na Libras e em português escrito, associadas à produção de textos. Acrescenta, ainda, a necessidade de se encaminhar atividades de reflexão sobre os usos do português e a sistematização de conhecimentos acerca da gramática dessa língua, a partir das necessidades observadas nas produções escritas dos estudantes.

Considerando a análise das entrevistas e das rodas de conversa, posso afirmar que, predominantemente, a concepção discursiva-interacionista dá condições para o exercício de práticas discursivas de ensino nas escolas aqui investigadas. Isso, evidentemente, não significa afirmar a inexistência de outras concepções que permeiam o ensino, como já discuti anteriormente. Em vista dos diferentes atravessamentos que constituem as professoras, não se trata, portanto, de crer em uma pureza teórica ou na dicotomia de concepções e de propostas de ensino; também não implica a substituição de uma concepção tradicional pela discursiva-interacionista, como se o 'novo' substituísse o 'velho'. Acredito, sim, na importância de problematizar alguns enunciados e propostas, para que seja possível seguir pensando na temática.

Nessa esteira de pensamento, compartilho, no Quadro 16, um interessante e propositivo excerto selecionado de uma das entrevistas realizadas, mostrando que propostas de ensino de LP a surdos na perspectiva discursiva-interacionista são possíveis e potentes, ainda mais em contextos de educação escolar bilíngue. A proposta que descrevo vai ao encontro da argumentação de Geraldi (1997, 2006), ao defender que o ensino de língua portuguesa está centrado em três práticas: leitura de textos, produção de textos e análise linguística. Assim, o ensino de aspectos linguísticos e de questões relacionadas às características dos textos também é desenvolvido por meio das produções dos estudantes, de modo que estas sejam revisadas e adequadas aos contextos de circulação e de consumo dos textos.

A professora entrevistada relatou que utilizou textos variados, estudando os gêneros textuais. Ao explorar a literatura de cordel⁷², propôs leituras do gênero na biblioteca e socializou narrativas de cordel em vídeo (ver imagem no QUADRO 16, a seguir apresentado). A partir disso, estudou o roteiro de uma peça teatral, para elaboração e apresentação de uma encenação de cordel. Em trabalho coletivo, os estudantes surdos produziram uma narrativa escrita de cordel, na qual contaram com intervenções da professora. Em parceria com um(a) professor(a) de Artes da escola, os estudantes elaboraram um livro de cordel, inclusive utilizando estratégias de xilogravura⁷³. Na produção do texto, observou-se o estudo de gênero e recursos linguísticos de composição, assim como a língua portuguesa foi estudada quanto ao uso de vocativo e aposto (elementos sintáticos de um período). Para o estudo do gênero textual e aspectos linguísticos (aposto e vocativo), a professora construiu slides (ver imagem no QUADRO 16), explorando recursos visuais para a explicação desses conteúdos em Libras. Esses slides, em programa *power point*, contemplavam imagens e textos escritos em português, com exemplos dos textos produzidos pelos estudantes e de outros que circulam no cotidiano. As fotografias da encenação e o livro de cordel produzidos pela turma foram expostos em uma Mostra de Trabalhos da escola, como também se observa nas imagens do Quadro 16. A seguir, no mesmo quadro, segue o relato da professora, que inclusive socializou este seu trabalho em uma reunião de formação de professores na escola, com o objetivo de orientar, nesta perspectiva, o ensino de LP a surdos desde os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

⁷² Literatura de cordel é um gênero literário popular, estruturado em poema, escrito frequentemente na forma rimada; originado em relatos orais, depois foi impresso em folhetos, geralmente expostos para venda, pendurados em cordas ou cordéis, o que deu origem ao nome.

⁷³ Xilogravura ou xilografia é a técnica de gravura que utiliza madeira como matriz e possibilita a reprodução da imagem gravada sobre o papel ou outro suporte adequado. Trata-se de um processo parecido ao de um carimbo.

Propostas como essa, entre outras que poderiam integrar este *corpus*, possibilitam que os estudantes surdos interajam em uma língua adicional e na sua cultura, conhecendo gêneros textuais de uso social e possibilidades de expressão linguística e literária na LP. Em uma proposta ministrada em Libras, percebe-se que há, por parte da professora, o planejamento de uma sequência didática⁷⁴, em que são contempladas a leitura, a escrita e o estudo de aspectos linguísticos do português. Há também a expressão linguística dos estudantes em Libras, possibilitando processos de retextualização e de tradução textual. Na proposta da professora Luiza, que foi desenvolvida com estudantes surdos de 8ª série do Ensino Fundamental, fica evidente que se acredita na potencialidade deles, ou seja, enuncia-se um trabalho que valoriza o nível escolar da turma, sem reducionismos ou adaptações de conteúdos, muito menos complexidades que desestimulem a aprendizagem de LP, como mostro no Quadro 16.

Quadro 16 - Sequência didática articulada à concepção discursiva-interacionista

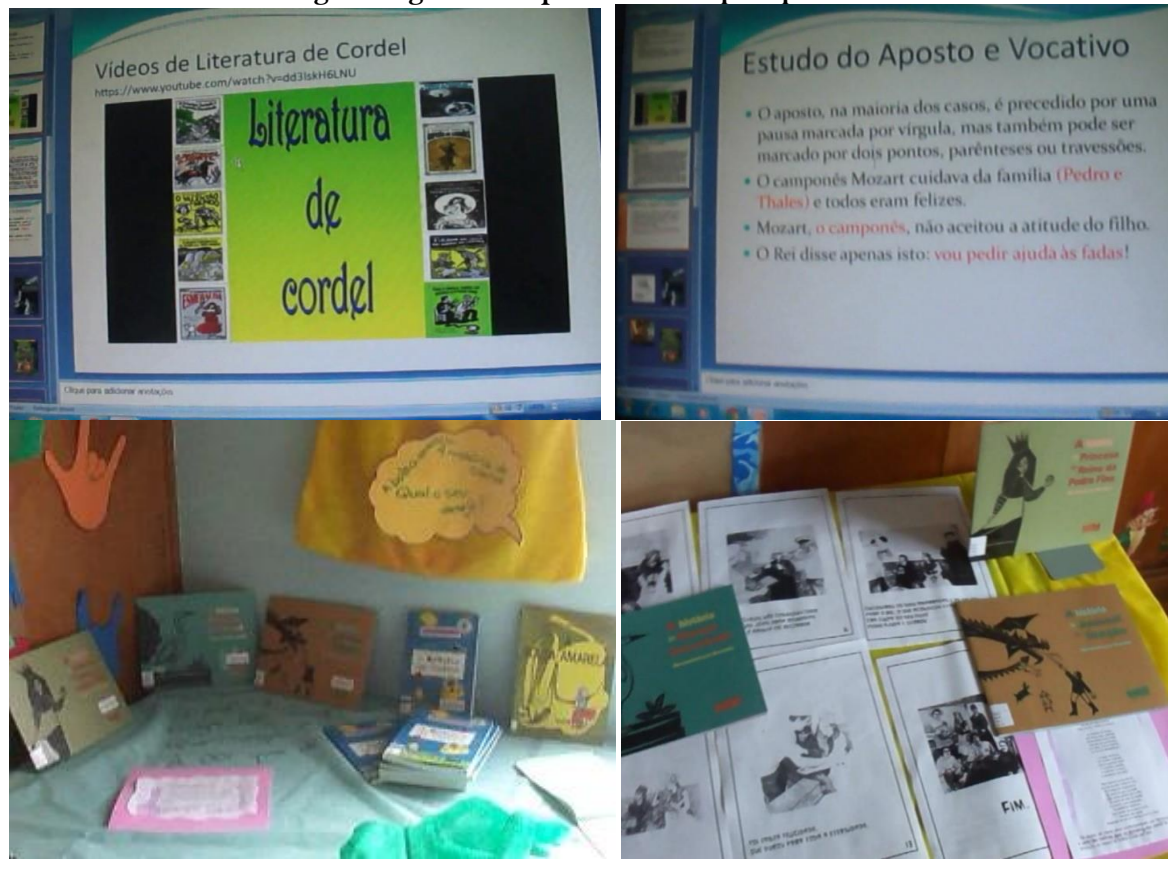
Relato

Aí, então, a gente tinha um livro prá cada aluno. A gente leu. Nós íamos na biblioteca, fazíamos a leitura; eu fiz a leitura sinalizada prá eles. Depois, passei o livro prá cada um ler, entender e comentar com os colegas. A gente fez uns seminários, umas discussões sobre o que era esse livro, essa história, características e tal. [...] Vamos pesquisar o que é literatura de cordel: que literatura é essa, de onde é, quais eram as características, quais as origens da literatura de cordel? Então, a gente fez toda uma pesquisa em função disso. [...] Próxima etapa de trabalho: sala de vídeo. Aí, eu trouxe literatura de cordel em vídeo, que tem historinhas contadas, tipo filmezinhas, né? Aí, trouxe prá eles assistir, se inteirarem daquilo, com legenda. Aí, interpretei prá eles, a gente conversou bastante sobre aquilo. Ok, próxima proposta: vamos construir um roteiro, prá gente fazer um teatro de cordel. Aí, vamos trabalhar com gênero roteiro, vamos ver características, vamos ver o que precisa prá ter um roteiro, os personagens, enfim. Fizeram o roteiro. Feito o roteiro do teatro, vamos encenar a peça. [...] Tá, fizeram a apresentação prá mim, em sala de aula; assim, nós organizamos, e eu fotografiei todas as cenas, passei prá [nome do(a) professor(a)] de Artes. A gente fez um projeto, assim, em parceria. [Nome do(a) professor(a) de Artes] trabalhou nessas fotografias e resultou nisso [mostrou os trabalhos dos alunos]. [...] Eu imprimi grande prá ficar na exposição. A gente vai imprimir em tamanho de literatura de cordel, prá dá de presente prá eles de formatura, que foi o livrinho que eles produziram. A partir do roteiro, eu disse: “Bom, agora a proposta é a gente transformar isso numa literatura de cordel. Qual a característica do cordel? Rima! Então, vamos fazer rima”. Então, a gente transformou aquele texto, que era um texto de uma página em forma de narrativa, em um roteiro de teatro. [Mostrando uma apresentação de ‘power point’ no computador] Aqui tem o texto que eles fizeram, né, o roteiro inicial. Fizeram o texto. A partir desse texto, eu trabalhei com apostro e vocativo, que era o conteúdo daquele momento no trimestre. Então, eu peguei do próprio texto deles, que eles construíram: “Olha aqui, viram que vocês mesmos trabalharam com apostro e vocativo”. [...] Nessa frase aqui: “Mozart, o camponês”, daí eu marco, sabe, a frase, aponto onde tá, explico e trabalho com o conceito a partir disso. A partir daqui, eu vou explicar prá eles o conceito do apostro e do vocativo e mostrar prá eles que tá presente no texto que eles mesmos escreveram. Daí, depois, outros exemplos conhecidos do apostro; aí, imagens corriqueiras que eles veem na internet, em qualquer lugar, numa propaganda, no cinema, que tá lá. “Hagar: o horrível. Vamos lá, cadê o

⁷⁴ Segundo Rojo (2000), a sequência didática compreende um material pensado para conjunto de aulas, organizadas de modo sistemático em torno de uma atividade de linguagem (seminário, debate, leitura, peça teatral).

aposto? Onde é que tá o vocativo? Tem aqui?». Prá eles irem identificando através das imagens e de outras situações a presença dessa gramática. [...] Essas aqui são frases que eu extraí do roteiro que eles escreveram. Daí, aqui, fiquei apontando o que tinha de aposto, o que tinha de vocativo, né? Daí, trouxe exemplos, marcando, sinalizando, sempre tentando enfatizar. Aqui eu trouxe exemplos de vocativo, com imagens, bem ilustrado e tal. Aí, aqui, passo prá proposta de escrita do texto de literatura de cordel. (Entrevista – Professora Luiza).

Alguns registros disponibilizados pela professora



Fonte: Construído pela autora da tese, a partir de dados produzidos nesta pesquisa (2016).

Em diálogo com Masschelein e Simons (2013), argumento que os contextos escolares podem surgir como espaço em que a igualdade torna-se o ponto de partida. A igualdade de cada estudante não é uma posição científica ou um fato provado, mas um ponto de partida, que considera que ‘todo mundo é capaz’ e, portanto, não há motivos ou razões para privar alguém da ‘experiência da capacidade’. Assim, o(a) professor(a) expõe o material para o uso, e é precisamente essa ‘liberação’ que torna as coisas públicas, presentes, apresentadas, partilhadas. Nesse fluxo, de acordo com os próximos fragmentos aqui compartilhados, percebe-se a coerência entre a proposta e a expectativa da professora Luiza no que diz respeito à aprendizagem dos estudantes, sem excluir ou privar algum estudante de aprender, fazendo os surdos acreditarem que são capazes. Além disso, segundo algumas professoras, os estudantes surdos são representados como curiosos, questionadores e interessados em aprender e conhecer ‘as coisas do mundo’; enfim, enunciam-se sujeitos de potencialidades!

O meu olhar pro meu aluno surdo... É um aluno curioso, que precisa ainda de um apoio prá desenvolver a sua escrita e a sua leitura, mas interessado. [...] Eu sempre tento pensar coisas que não desmotivem eles, que mostrem que eles são capazes, né? Então, o grau de dificuldade vai aumentando no desenvolver, no decorrer do projeto. Eu não simplifico nada. Não simplifico textos, não adapto textos, não é isso. Mas eu procuro sempre ir mostrando, de uma forma inicialmente mais lúdica, mais na brincadeira, mais com imagens na projeção, né? Converso sobre aquilo e depois a gente vai aprofundando. Conforme o retorno que eles vão dando, eu vou colocando mais, eu vou exigindo mais e sempre coloco prá eles que esse é o processo, que ele começa aqui e vai e vai... Quanto mais aprofundar, mais eles têm que se esforçar e participar. Nunca deixar aquela coisa superficial, né? [...] Então, eu sempre vou mostrando prá eles, paulatinamente, e eles vão verificando que: “Não, eu sou capaz!”, “eu consigo!”, “eu vou!”. (Entrevista – Professora Luiza).

O aluno surdo tem muita sede de conhecimento, ele tem vontade de aprender, ele se interessa. Mas, muitas vezes, eles não têm uma autoestima que faça com que eles busquem isso. [...] Então, eu procuro sempre estimular a autoestima deles, né, que eles são capazes, que eles são importantes, porque, às vezes, a própria família marca como ‘incapaz’, né? [...] Então, eu considero que eles são muito questionadores, né, em coisas do mundo, porque eles, às vezes, é somente na escola que eles têm a oportunidade de perguntar; então eles perguntam as coisas do mundo. (Entrevista – Professora Violeta).

Eu penso o surdo como cheio de potencialidades, um sujeito e de potencialidades, que a gente, como eu disse antes, tem a responsabilidade de explorar, de levar e aumentar o conhecimento. [...] Nós temos que saber como fazer, como explorar [essa potencialidade], para levar [o conhecimento] para ele, atingir mais conhecimento possível para o mundo, para a vida, mesmo para o trabalho, na sociedade, de maneira geral. (Entrevista – Professora Valentina).

Portanto, em vista de algumas discussões desenvolvidas nesta ramificação textual, argumento que os modos de representar os surdos, as concepções de língua e os pressupostos teórico-metodológicos das professoras produzem o ensino de LP a surdos. Isso, evidentemente, está ligado à experiência escolar de cada professora e aos processos de formação docente, sejam em formação continuada (a nível de especialização), sejam por meio de formação em serviço (na escola ou em encontros organizados pelas mantenedoras). Convém também considerar que o olhar para algumas práticas discursivas escolares permite constatar a produção de modos de ensinar que são característicos de cada contexto de educação escolar bilíngue. Em outras palavras, as propostas de ensino das professoras de uma mesma escola aproximam-se; logo, é possível afirmar a existência de processos de subjetivação nos contextos escolares, que também produzem o modo de as professoras ensinarem LP a surdos.

Investigar os processos de subjetivação docente, na perspectiva de Foucault (1995), possibilitar-me-ia compreender os modos pelos quais as professoras sujeitam-se a si mesmo e aos outros, ‘escolhendo’ modos de autocondução. “Ao operar sobre sujeitos livres, o poder atua diretamente na condução das condutas dos sujeitos e nos próprios sujeitos que desejam a condução”. (LOPES; DAL’IGNA, 2012, p. 853-854). Dada a complexidade da temática e a minha atenção aos objetivos desta pesquisa, acredito que a análise dos processos de

subjetivação docente possa ser desenvolvida em trabalho posterior a este. Nesse sentido, para mostrar a relevância da investigação sugerida, por meio de um excerto exemplificador, sinalizo como algumas discussões realizadas na primeira (1ª) roda de conversa produziram efeitos nas propostas de ensino das professoras, sendo isso relatado na segunda (2ª) roda de conversa.

Compartilho, posteriormente, o relato da professora Alice, acerca de um trabalho realizado com histórias em quadrinhos. Segundo ela, que busca incentivar os estudantes surdos para a leitura, o uso de uma narrativa de revista em quadrinhos, popularmente conhecida como gibi⁷⁵, possibilitou a leitura de um texto sem a sinalização da professora, colocando os estudantes surdos diretamente em contato com a língua portuguesa. Ademais, os materiais expostos na sala despertaram interesse de outros estudantes surdos, resultando no empréstimo de gibis para a leitura, ou seja, os materiais circularam entre os leitores. Percebo, assim, que uma orientação que sugere o contato direto dos estudantes surdos com os materiais de leitura, discutido durante a palestra na 1ª roda de conversa, tem efeitos em propostas de ensino, como comprovo por meio do próximo fragmento.

Eu levei essa história [mostra o texto], e graças à Direção, que nos concede cópia colorida, dei uma cópia colorida prá cada dupla [de estudantes surdos]; emprestei meu gibi e fiz esse [a professora mostra o cartaz com a história]. Então, qual era a proposta, depois daquilo que a gente conversou aqui? [na 1ª roda de conversa]. Estimular a leitura, que eles [estudantes surdos] tentassem ler. [...] Então, eles leram, leram, leram, leram, leram. Só que eu tinha uma combinação com eles: as palavras que eles não entendessem era prá circularem, para depois a gente discutir o significado. Então, eles fizeram a leitura disso, circularam as palavras e, aí, depois disso, eu queria que cada um me explicasse o que entendeu. [...] Todos sinalizaram, e eu gostei muito da sinalização, era mais ou menos o que dizia [na história em quadrinhos]. Num outro momento, peguei todas as palavras [desconhecidas], passei no quadro e, aí, eu expliquei cada palavra. [...] E, depois, a gente fez uma interpretação escrita desse texto. Foi bem legal, foi um trabalho bem bacana. E, depois, todos eles me pediram esse gibi emprestado para ler. E, como eu fixei isso aqui [cartaz com a história] na sala, as outras turmas se interessaram. [...] Daí, eles me trouxeram o gibi da Mônica Jovem, prá mim escolher uma história prá trabalhar com eles. [...] Eu nunca tinha trabalhando nesse estilo assim, eu trabalhava pequenas histórias, com quatro, cinco, seis quadrinhos... E foi depois da nossa conversa última; lembra que tu [pesquisadora] e a Lodi [palestrante Lodenir] falaram: “Eles têm que tentar ler, tu não tem que trazer o texto pronto, tem que estimular eles a tentar ler”. E foi o que eu fiz! E deu certo! (Roda de conversa 2 – Professora Alice).

Ainda no que tange ao ensino de língua portuguesa a surdos, cabe considerar o posicionamento de alguns surdos, em que também se identifica a relevância de propostas de ensino que dialogam com uma concepção discursiva-interacionista da língua portuguesa. Na produção de dados desta tese, não entrevistei estudantes surdos nas escolas investigadas,

⁷⁵ *Gibi* foi o título de uma revista brasileira de história em quadrinhos, cujo lançamento ocorreu em 1939. Desse modo, o termo ‘gibi’ tornou-se sinônimo de ‘revista em quadrinhos’.

mas trago uma importante pesquisa nessa temática, realizada por Karnopp (2012), que entrevistou surdos acadêmicos acerca do que é importante desenvolver nas aulas de português na Educação Básica. Os entrevistados sugeriram atividades que valorizem a experiência visual dos surdos, priorizando a leitura de livros, pois ler, escrever e traduzir são, para eles, as principais habilidades a serem adquiridas. Segundo os participantes dessa pesquisa, há propostas que contribuíram bastante para o aprendizado do português, como: ler bastantes e ótimos livros – entendendo o significado das palavras e desenvolvendo ideias –, aprender gramática, fazer resumos; fazer redação, observando verbos do passado, presente e futuro; assistir a filmes e, após, traduzir o texto do filme assistido; além da relevância de se comunicar em Libras com o(a) professor(a) da disciplina de Língua Portuguesa. Para a pesquisadora, importa considerar os diferentes gêneros textuais e as várias possibilidades de leitura de um mesmo texto.

Além das propostas de leitura, de escrita e de tradução, bem como a importância de o ensino de LP ser ministrado em Libras, aspectos que discuto nas próximas ramificações textuais, é interessante perceber o destaque que os surdos acadêmicos deram aos estudos gramaticais da LP, principalmente quanto ao emprego dos verbos. Também, segundo as professoras entrevistadas nesta pesquisa, alguns estudantes surdos têm se preocupado com a aprendizagem da gramática normativa da língua portuguesa, como um conjunto de regras a serem seguidas para se empregar uma variação culta da língua, de maneira que tenham acesso aos mesmos conteúdos estudados em escolas comuns, ou seja, sem simplificações ou exclusão de alguns aspectos linguísticos do português. Essa reivindicação de alguns estudantes surdos também sugere a efetivação de um programa curricular geralmente proposto a usuários de português como primeira língua, o que me parece incongruente quando se luta pela diferença surda e pela escolarização em escolas bilíngues.

Possenti (2006), ao problematizar o porquê de (não) se ensinar gramática na escola, contribui com reflexões pertinentes a esta pesquisa, embora seu estudo não tematize a educação de surdos. Segundo o linguista, saber usar uma língua não significa saber sua gramática, pois o domínio efetivo e ativo de uma língua dispensa o domínio de uma metalinguagem técnica. Em outras palavras, saber usar adequadamente uma língua é diferente de saber analisá-la por meio de regras explícitas; logo, o domínio de uma língua é resultado de usos efetivos, significativos e contextualizados. Subscrevendo o linguista, ler e escrever são trabalhos essenciais no processo de aprendizagem de uma língua, o que é desenvolvido por meio da escrita, da leitura, da correção e da reescrita de textos, não só – mas principalmente – nas aulas de Língua Portuguesa.

Ao posicionar a LP como uma língua adicional na educação de surdos, dialogo novamente com Schlatter e Garcez (2012), ao também proporem que a apresentação (ou não) de formas e estruturas linguísticas depende das demandas que surgem na leitura dos textos e nas atividades de resolução de problemas em projetos de ensino e de aprendizagem. Em outras palavras, os recursos linguísticos terão razão de ser, não apenas porque são constituintes da língua, mas porque os estudantes poderão vê-los como recursos necessários para compreender e construir textos relevantes. Portanto, ainda concordando com os autores, além de os textos serem ponto de referência para a organização curricular e planejamento dos estudos, a progressão das estratégias de compreensão e de produção, de uso dos recursos linguísticos e das questões vocabulares está relacionada às demandas de leitura, de compreensão e de produção de texto propostas.

Mesmo que alguns estudantes surdos desejem aprender aspectos gramaticais com maior aprofundamento de saberes metalinguísticos, cabe ratificar que não se trata apenas de ensinar aos surdos alguns conteúdos listados, ou não, nos Planos de Estudos das escolas, mas problematizar como isso tem sido feito pelas professoras, ou seja, de que modo o funcionamento da língua portuguesa tem sido trabalhado em contextos de educação escolar bilíngue de surdos. E, nesse ponto, é interessante destacar, como mostro no Quadro 17, um deslocamento de concepções tradicionais a propostas que valorizam a língua em contextos de uso, isto é, as professoras investigadas enunciam que, geralmente, ensinam aspectos linguísticos por meio de textos, de modo que esses estudos possibilitem qualificar a compreensão e a produção textual. Essas práticas discursivas escolares são atravessadas por discursos pedagógicos e linguísticos, que defendem uma concepção discursiva-interacionista de língua e afirmam o estudo da língua portuguesa por meio de textos.

Quadro 17 - Gramática no ensino de língua portuguesa

Eles [estudantes surdos] gostam muito de cobrar a gramática tradicional, que gostam muito, de tudo muito certinho, né? [...] Eles sempre dizem prá mim... Antes, eles falavam que queriam aprender português profundo, alguns insistem e querem ficar muito copiando, né? [...] Regras que, prá eles, na minha opinião, não vai adiantar de nada... Então, essa é a diferença, assim, né? Eu procuro trabalhar o visual, eu procuro trabalhar a prática, eu procuro trabalhar a leitura. [...] Só que eu trabalho de uma forma, assim, um pouco diferente; eu procuro trabalhar dentro de um contexto, dentro do texto, não trabalho só verbo, só substantivo, não gosto de trabalhar dessa maneira. (Entrevista – Professora Joana).

Normalmente, eu coloco [gramática] nos textos; muitas vezes, eu pego dos próprios textos deles, que eles produziram, que eu vejo, assim, tem um texto que não tem nada de artigo. Então, eu reproduzo [o texto] e dou prá eles: “O que tá faltando aqui?”, e eles não ficam sabendo quem fez [o texto]. [...] Tá, vamos analisar essa frase: “Maria comprar flor”. Então, eles mesmos começam a perceber que tá faltando alguma coisa, né? Mas por que tá faltando? Ah, porque isso aqui é importante; tá, mas na Libras é importante? Então, eu fico sempre comparando, né? Eu gosto muito de pegar os textos que eles fazem e dar, e dar prá eles de novo, eles não ficam sabendo quem fez, e eles ficam analisando. (Entrevista – Professora Violeta).

Eu coloco o poema lá [no quadro]; daí, li o poema todo, com aquela encenação, faço um teatro ali na frente [dos estudantes]. Ok, agora vamos olhar aqui: “O que esse verbo tá fazendo aqui?”; “que tempo foi isso?”; “quando que isso aconteceu?”; “foi ontem?”. Sabe, eu tento trabalhar questões gramaticais dentro do texto. “O que esse conector tá fazendo aqui?”; “esse ‘como’ é ‘como’ do verbo ‘comer’?”; “não, esse ‘como’ é diferente!”. Sabe, então, dentro dessa proposta, eu também trabalho gramática. [...] Então, eu pego esses textos, quero que eles percebam o gênero textual, quero que eles entendam a função desse gênero, mas quero também que eles aproveitem prá aprender gramática, que tá por atrás disso, e a importância disso. (Entrevista – Professora Luiza).

Acho que [uso mais] a textual, mais a gramática textual. [...] É, eu acho que é mais, mais útil prá eles, a textual. (Entrevista – Professora Paula).

A gente usa [gramática] não dando nomes aos... às palavras. Claro que a formação de frases a gente explica, sujeito, verbo e complementos, mas nesses complementos a gente não amplia muito, explicando os nomes dos objetos, dos complementos, porque o aprendizado deles ainda não chegou lá. [...] Claro que, quando a gente vê que têm interesse, a gente vai explicando isso e aquilo; a acentuação eu explico, porque prá eles não têm muito significado a acentuação, né? Mas a gente diz que tem que [saber] o ‘esta’ e ou ‘está’; se não colocar o acento, vai ficar tudo igual, e são significados diferentes, são usos diferentes. [...] Pontuação, a gente explica o que significa uma coisa, o que significa outra... Então, aos pouquinhos, a gente vai trabalhando assim. [...] É dentro do contexto que a gente usa, dentro dos contextos. (Entrevista – Professora Melissa).

Eu priorizo o foco, como eu disse antes, aquilo que eu penso, que eu vejo que vai ser prá escrita, que eu sei que eles [estudantes surdos] conseguem desenvolver, o que vai ser mais útil prá eles na escrita, assim, no escrever. [...] Por exemplo, lá no [conteúdo] das classes gramaticais, é bobagem! Eu não dou o substantivo, adjetivo; eu tento dar junto para eles tentar, para ver se eles conseguem compreender que as coisas têm que concordar, né? Então, se eu coloco um ‘ela’, o adjetivo vai ter que ser ‘dela’ ou outro ‘substantivo’, entendeu? Então, eu tento ver, assim, o que vai ser útil, para ele [estudante surdo] poder escrever melhor. [...] Quando eu trabalho análise sintática, é bem superficial, bem no início do sujeito, do predicado, porque não tem jeito, não vou muito além disso, até por uma questão de tempo; também sempre pensando nas questões de concordância. (Entrevista – Professora Valentina).

Fonte: Construído pela autora da tese, tendo em vista os dados desta pesquisa (2016).

Com base no Quadro 17, são perceptíveis algumas divergências entre as propostas das professoras. Uma delas se refere à importância de se estudar, ou não, classes gramaticais e análise sintática, por exemplo. Outra está ligada ao uso, ou não, de terminologias técnicas no ensino do funcionamento da língua. Em vista disso, novamente concordo com Possenti (2006), que sugere a elaboração de programas em conformidade com o que os estudantes ainda não sabem: baseado em um levantamento bem feito do conhecimento prático de leitura e de escrita que os estudantes já atingiram e, por comparação com o Plano de Estudos da escola, é possível avaliar e ensinar o que falta aprender. No que diz respeito à terminologia técnica, alio-me ao linguista quanto ao uso de ‘concordância’, ‘verbo’, ‘sujeito’, ‘pronomes’, ‘plural’ e outros termos, de maneira que passem a ser utilizados pelos estudantes em decorrência de seu ativo uso, e não através de listas de definições.

Conversando com Bagno e Rangel (2005), é possível afirmar que, apesar de todos os esforços de renovação das práticas de ensino de língua empreendidos nos últimos tempos, ainda predomina, na maioria das escolas brasileiras, uma concepção de ‘aula de português’ que se reduz ao reconhecimento/classificação de palavras e funções de palavras e à rotulação dessas classes/funções segundo a nomenclatura gramatical tradicional. Assim, ‘saber português’ equivale a ser capaz de distinguir o ‘complemento nominal’ do ‘adjunto adnominal’, ou de identificar uma ‘oração subordinada substantiva objetiva direta’. Ainda de acordo com os pesquisadores, o problema não está na nomenclatura em si, mas na crença (falaciosa) de que conhecer os rótulos e suas definições e/ou ser capaz de empreender análises sintáticas é condição suficiente para compreender o funcionamento da língua e, graças a esse conhecimento, ser capaz de se comunicar bem. Importa, nesse sentido, desenvolver um estudo sistematizado da língua, mas que leve o estudante a aprender e a utilizar as regularidades presentes na atividade linguística que realiza; afinal, a reflexão sobre o funcionamento da LP constitui um dos eixos principais da educação linguística.

No que diz respeito a aspectos teórico-metodológicos para o ensino de uma língua adicional, sobretudo na articulação a uma concepção discursiva-interacionista, a literatura na área dos Estudos Surdos e da Linguística, destaca dois pontos significativos, que, nesta tese, são por mim (re)constituídos e agrupados em: a) *Educação linguística: diálogo entre as línguas em uso* e; b) *Letramento em língua portuguesa: leitura e escrita em contextos sociais*. A seguir, discorro acerca desses pontos, observando atravessamentos discursivos pedagógicos nas práticas escolares. Nas escolhas que faço para compor esta trama e na posição discursiva que ocupo, assumo o perigo de minhas afirmações, pois, se ocorre algum poder, é também de mim que ele advém.

5.2.1 Educação linguística: diálogo entre as línguas em uso

A educação linguística, como já afirmei em ramificação textual anterior, é considerada um dos propósitos de um componente curricular de língua adicional; nesta tese, remeto-me à disciplina de Língua Portuguesa em contextos de educação escolar bilíngue de surdos. Concordando com Bagno e Rangel (2005), entendo a educação linguística como um conjunto de fatores socioculturais que, durante a existência de um sujeito, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre outros sistemas semióticos. Desses saberes, evidentemente, também fazem parte as crenças, superstições, mitos e preconceitos que circulam na sociedade em torno da língua/linguagem. Na educação linguística, também se

inclui o aprendizado das convenções de uso linguístico que regem a vida dos diversos grupos sociais, cada vez mais amplos e variados, nos quais o sujeito se insere.

Assim, ainda conforme Bagno e Rangel (2005), educação linguística de cada sujeito começa em suas interações com a família e a comunidade; também pode também ser objeto de uma formalização, de uma sistematização, de uma institucionalização, que geralmente acontece na escola. Nesse contexto, uma das tarefas da educação linguística é propor, de modo consciente e sistemático, o desenvolvimento do letramento dos estudantes, garantindo-lhes a possibilidade de participar e interferir na construção de uma sociedade letrada. O debate em torno do letramento, que aprofundo em ramificação textual posterior a esta, implica a discussão de aspectos fundamentais da linguagem como atividade social, como o entendimento de gêneros textuais, o letramento literário e as relações entre línguas em uso.

Pensar acerca da educação linguística, em se tratando de contextos de educação escolar bilíngue de surdos, implica problematizar o diálogo entre língua de sinais e língua portuguesa. Nesse sentido, para a aprendizagem de uma língua adicional na modalidade escrita – neste caso, a língua portuguesa – investigações realizadas no campo dos Estudos Surdos e da Linguística têm apontado a importância da aquisição da língua de sinais por surdos. Segundo Quadros (2012), possibilitar às crianças surdas a aquisição da língua de sinais resultará em um desenvolvimento mais competente em outra língua, principalmente em seu processo de escolarização, visto que a apropriação de uma língua escrita exige da criança surda um alto grau de abstração em relação ao mundo, o que é alcançado com o desenvolvimento da Libras. Portanto, o desenvolvimento de propostas que oportunizem aos surdos desenvolverem conceitos e representações em Libras possibilitará o acesso a informações e a significados necessários ao aprendizado da língua portuguesa. (FORMAGIO; LACERDA, 2016).

Lebedeff (2006) argumenta que, quanto maior for o domínio da língua de sinais, tanto maior será o número de conceitos semânticos e dispositivos linguísticos de que a criança disporá para a aprendizagem do léxico e da sintaxe da língua escrita, aumentando o conhecimento de mundo, possibilitando o desenvolvimento de habilidades metalinguísticas e metacognitivas, além de promover uma comunicação compreensiva e eficiente. Além disso, a língua em comum favorece o estabelecimento de um ambiente encorajador de aprendizagem pela possibilidade de interações, *feedbacks*, aumento de autoestima, identificação cultural positiva, altas expectativas de professores e estudantes com relação ao resultado da aprendizagem e maior nível de atenção e interesse. A língua de sinais desenvolve cognição, socialização e um conhecimento básico apropriado para a idade, permitindo aos estudantes

surdos o acesso à sua história e à sua cultura, assim como incrementa a compreensão dos materiais de ensino e dos exercícios escolares propostos.

Nessa esteira de pensamento, também me alio à Pereira (2012a), que ratifica a importância da interação das crianças com surdos mais velhos, os quais interpretam comportamentos comunicativos das crianças, inserindo-as no funcionamento linguístico-discursivo, por meio de atividades que privilegiem diálogos e textos, e não sinais isolados. Assim, crianças surdas adquirem recursos expressivos observados em narrativas de adultos surdos, assim como adquirem o conhecimento da língua de sinais e o conhecimento de mundo, para que possam atribuir sentido ao que leem. Além disso, as interações em língua de sinais servem de base na constituição das hipóteses e sentidos sobre o funcionamento dos textos escritos, cujo ensino centra-se nos níveis discursivo e pragmático, levando à compreensão e à produção de textos em contextos sociais de uso da LP.

Nesse processo, o professor deve considerar, sempre que possível, a importância da língua de sinais [...]. É nessa língua que deve ser dada uma visão apriorística do assunto, mesmo que geral. É por meio dela que se faz a leitura do mundo para depois se passar à leitura da palavra em língua portuguesa. A língua de sinais deverá ser sempre contemplada como língua por excelência de instrução em qualquer disciplina, especialmente na de Língua Portuguesa, o que coloca o processo ensino/aprendizagem numa perspectiva bilíngue. (SALLES, 2004b, p. 20-21).

Quando a criança surda nasce em uma família de surdos, ou tem a oportunidade de contar com os pais dispostos a aprender Libras, tendo adultos surdos, amigos surdos e professores bilíngues, a dimensão de seu processo educacional compreenderá a transferência de seus conhecimentos adquiridos na língua de sinais para o espaço escolar. Assim como outras crianças, “os surdos necessitam de conhecimento de mundo de modo que possam recontextualizar o escrito e daí derivar o sentido”. (PEREIRA, 2012b, p. 238). “A leitura e a escrita podem passar a ter outro significado social, se a criança sinalizar sobre elas. [...] No campo do letramento, se as crianças surdas se apropriarem da leitura e da escrita de sinais, potencializará a aquisição da leitura e da escrita do português”. (QUADROS, 2012, p. 34).

Nas afirmações das professoras participantes desta pesquisa, também observo um enunciado que atribui importância à aquisição da Libras para a aprendizagem da língua portuguesa escrita, como mostro a partir dos próximos trechos que compõem este *corpus*. Nesse sentido, elas afirmam o valor da língua de sinais, principalmente de modo a ser adquirida nos primeiros anos da criança surda, em família e na Educação Infantil, destacando o trabalho de estimulação precoce que é desenvolvido em algumas escolas de surdos. Na relação com a língua portuguesa, é pertinente perceber como a aquisição da língua de sinais

(em conversas, em brincadeiras e em histórias) pode favorecer a compreensão e a expressividade do sujeito surdo, tanto no plano das ideias, como no plano linguístico (do vocabulário, por exemplo).

Eu acho que, primeiro, o surdo tem que ter, com certeza, acesso à sua língua, à sua primeira língua, que é a língua de sinais. Eu acho que, desde pequenininho, lá no trabalho de estimulação precoce, que muitas escolas de surdos fazem muito bem, tem que ter isso aqui: [referindo-se à sinalização com as mãos], a conversa com a família, com os professores, a contação de história. Eu acho que, na Educação Infantil, tu tem que explorar muito a questão da língua de sinais, brincando, contando história, conversando. É a família? Eu acho que é algo primordial nesse processo, tanto mais até que a escola. E, depois, sim, [...] já começa a falar que, de repente, prá esse sinal tem essa escrita. (Entrevista – Professora Alice).

Eu tenho essa experiência com um aluno, dois alunos, que eram de famílias surdas; eu percebi, assim, como eles usaram a Libras desde o início da vida deles, [...] eles conseguem se expressar muito bem em Libras. Então, eles têm vocabulário em Libras, [...] sabem que eu tô falando no português, eles sabem colocar [uma ideia]. Embora ele vá usar a estrutura da Libras, ele tem mais vocabulário, ele sabe mais prá escrever; [...] então, ele desenvolve o texto. Eu vejo que ter mais em Libras vai ajudar a fazer mais no português, porque quando eu vou dar o português, ele já sabe do que eu tô falando. Alunos que não têm [a Libras], quando vão fazendo o texto, vão perguntando a palavra, tem aquele sinalzinho. [...] São experiências concretas, que eu vivi com alunos surdos de pais surdos. [...] Na hora de se expressar na escrita, parecia que fluía mais. [...] Essas experiências, essa história da vida deles, esse contato com a Libras faz uma diferença na hora da aprendizagem do português; super cedo, esses meninos conseguiam se expressar em português. [...] Senti isso nessa experiência com esses, que foram os únicos que eu tive, assim, em termos de família. (Entrevista – Professora Valentina).

Como em torno de 90%⁷⁶ das crianças surdas nascem em famílias de ouvintes e muitas delas têm pouco contato com Libras, sobretudo quando os familiares desconhecem a língua de sinais para interação, a maioria dos estudantes surdos estão condicionados à carência linguística e de informações durante a infância. E isso resulta em uma lacuna, sobretudo em seu conhecimento de mundo, a qual, ao longo dos anos posteriores, nem sempre é superada, prejudicando não apenas o aprendizado de uma língua adicional. Infelizmente, como já afirmado nesta tese, poucas famílias aprendem língua de sinais para a comunicação com os filhos surdos, assim como as políticas educacionais brasileiras pouco têm se preocupado com a Educação Infantil e com o incentivo ao uso da língua de sinais nesse período. Em algumas famílias dos Estados Unidos, por exemplo, a contratação de babás surdas tem apresentado ótimos resultados, visto que essa prática garante que a criança adquira a língua de sinais, ainda que os pais apenas dominem a língua oral. (KYLE, 1999).

Em um recente estudo de caso sobre as consequências da aquisição tardia da língua de sinais, através de um teste de compreensão da Libras – Instrumento de Avaliação de Língua de Sinais (IALS) – e um teste de compreensão de leitura da língua portuguesa adaptado do

⁷⁶ Segundo estudos realizados por Mallory, Zingle e Schein (1993), citados por Fernandes e Moreira (2009); e também conforme pesquisas de Quadros (1997).

Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), Silva (2015b) analisou dados produzidos por cinco surdos de diferentes idades de aquisição da LS. Os dados mostraram que os participantes da pesquisa tiveram um bom desempenho na compreensão da Libras; contudo, o fator idade de aquisição da Libras por surdos mostrou-se interferir bastante na compreensão leitora em LP como língua adicional. Segundo a pesquisadora, o atraso na aquisição da linguagem afeta as habilidades de construção de sentidos do texto e associação entre os conhecimentos prévios e a mensagem do texto, pois o processo de leitura envolve os conhecimentos prévios armazenados na memória, que serão utilizados simultaneamente com as informações linguísticas do texto. Para isso, subscrevo as pertinentes sugestões da autora em relação ao diálogo entre línguas em uso: o contato com surdos fluentes; apoio e motivação da família para o uso de duas línguas (LS e LP); a presença da língua de sinais na trajetória escolar, assim como adequadas metodologias de ensino de língua portuguesa, de modo que auxiliem os surdos a descobrirem suas próprias estratégias de construção de sentido e detectem as particularidades e regularidades entre uma língua e outra.

Nessa perspectiva, Lodi (2013) afirma que a aprendizagem da LP por surdos constitui-se em um processo singular, que tem como ponto de partida os repertórios semânticos da LS, construídos ao longo do desenvolvimento do surdo. A não exposição das crianças surdas à linguagem ou à comunicação, desde cedo ou bem introduzida até a puberdade, pode resultar em atraso da maturação cerebral, com uma contínua predominância dos processos do hemisfério direito e uma falta de transferência hemisférica. (SACKS, 1990). Assim, o suporte linguístico do surdo se constrói através da aquisição da língua de sinais, para oportunizar, sem atrasos, a interação entre pensamento/linguagem e seu desenvolvimento cognitivo. (FERNANDES; RIOS, 1998).

Ratificando a importância, por vezes até prescrevendo a fluência em Libras para a apropriação de outra língua, as professoras pesquisadas problematizam a aquisição tardia da língua de sinais pelas crianças surdas, que, segundo elas, tem implicações no ensino de língua portuguesa. Primeiro porque, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (EF), é dada uma ênfase na aquisição de língua de sinais e, com isso, o ensino de LP acaba sendo focado mais nos Anos Finais do EF, prejudicando a aprendizagem da língua adicional. Segundo as professoras Ruth e Ágatha, os estudantes surdos ‘têm apresentado lacunas’ e estão ‘chegando mais fracos no português’ (referindo-se às séries que sucedem os Anos Iniciais do EF). Segundo, porque a limitação em Libras compromete o entendimento dos conteúdos sinalizados pelas professoras nas aulas, ou seja, não basta ter profissionais bilíngues e fluentes se o nível linguístico dos estudantes surdos não possibilitar uma efetiva

comunicação. Terceiro, o acesso tardio à língua de sinais interfere no desenvolvimento da linguagem e no acesso dos estudantes surdos aos conhecimentos de mundo.

Além disso, instituiu-se, nas escolas, o entendimento de que os estudantes surdos precisam, primeiro, adquirir a língua de sinais, para, posteriormente, aprenderem português, estabelecendo uma ordem sequencial e prioritária de ensino, que pode não possibilitar o diálogo entre línguas desde os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Se os estudantes surdos ingressam em contextos de educação escolar bilíngue apenas utilizando sinais caseiros, cabe às escolas, especialmente no EF, proporcionar às crianças e aos jovens surdos a aquisição da língua de sinais, como também, simultaneamente e na perspectiva aditiva, ensinar língua portuguesa. Por isso, como sustento no Quadro 18, reafirmo a congruência de se posicionar a LP como adicional à Libras, considerando-se a função de cada uma delas na educação linguística dos surdos.

Quadro 18 - Bilinguismo na escola

Eu acredito que o surdo, prá aprender a língua portuguesa, ele precisa ter fluência na sua língua materna. Ele precisa ter conhecimento da sua língua prá que ele se aproprie da outra, né? Que a partir do meu conhecimento linguístico, eu vou fazer comparativos, vou linkar, vou estabelecer conhecimento, isso, sim. Eu penso, tenho prá mim, que primeiro o surdo tem que ser fluente na língua materna dele. Por isso, a importância [de aprender Libras], desde as Séries Iniciais já... Porque as crianças surdas chegam aqui na escola com uma língua gestual caseira, né? Eles não têm Libras; então, eles aprendem língua de sinais [na escola], né? É meio concomitante, assim, é meio junto a coisa. Eles vão desenvolvendo... E as professoras focam primeiro nessa fluência prá eles, prá depois entrar, assim, com mais força na língua portuguesa. [...] Eu entendo que tenha que ter, eu preciso ter estabelecido dentro de mim, tem que ter concreto a minha língua, prá que eu me aproprie de outras, porque senão não tem como traçar comparativos, compreender conceitos. [...] Tem que ter fluência na língua materna, prá depois ele aprender a segunda língua. (Entrevista – Professora Luiza).

Eles [os surdos] conseguem se entender com os colegas, porque tem uns que moram lá, no interior, que faltam muito [à aula], que a família não tem nada de Libras, [...] que não socializam com ninguém [em Libras]. São, sim, mais limitados, e isso também é um desafio, porque, às vezes, eles [os surdos] não têm o básico da Libras; e, aí, tu quer avançar, tu tem aquela turma onde tem uns que tu pode avançar e aqueles que tão no básico. Ou eles chegam tardiamente na escola, é outro desafio que eu tenho. [...] Então, como é que tu vai fazer, interpretando um texto, sendo que eles não têm o mesmo vocabulário que os outros, que estão desde pequenininhos na escola, ou que têm uma socialização que tem aqui na cidade, que vão a encontros com surdos, que têm amigos surdos? (Entrevista – Professora Valentina).

O que eu percebo quando o aluno chega no sexto ano? [...] Ele tem lacunas, muitas lacunas, que eu não consigo superar... [...] O que eu vejo também, na nossa escola, que o surdo, o professor surdo normalmente que alfabetiza, ele foca ali na leitura de sinais, ele não trabalha o bilíngue, entendeu? Então, o que eu acho que ele pensa, pelo que eu tenho experiência, pelo que eu tenho visto, o que ele pensa: jardim, primeira série [é ensino de] língua de sinais. Não, gente! Criança, no jardim, já escreve o nome, fruta, não é? Essas lacunas das Séries Iniciais acarretam um problema gigantesco na adolescência. (Roda de conversa 1 – Professora Ágatha).

Aí, o que ocorre, que eu percebo que, aqui, na escola, a gente tem um esquema feito por uma linguista, desde que a escola abriu; ele é como se fosse um gráfico. Um gráfico, assim, que sai uma reta aqui, a língua portuguesa aqui, e a língua de sinais aqui. Anos iniciais e Anos finais. Tá, então, seria muito mais a língua de sinais nos Anos Iniciais e, depois, o português. E depois vai invertendo, né? Só que eu tô vendo que os alunos estão chegando mais fracos no português. (Entrevista – Professora Ruth).

Fonte: Construído pela autora da tese, tendo em vista os dados desta pesquisa (2016).

De acordo com os excertos do Quadro 18, evidencio um enunciado que materializa o ‘discurso da educação bilíngue’, embora predomine um bilinguismo consecutivo e sequencial nas escolas investigadas; raramente enuncia-se um bilinguismo concomitante, de duas línguas em contato, desde o ingresso das crianças surdas na escola. Cabe reiterar também que o bilinguismo de surdos, em muitos casos, se dá por contingência, e não por opção; ou seja, nas escolas, muitas crianças surdas dependem da ação mediadora de professores para aprenderem a língua de sinais. Por conta disso, o espaço escolar amplia sua finalidade primeira de garantir acesso à educação formal, estendendo-a para os domínios da educação linguística das crianças surdas, suprimindo (e, por vezes, substituindo) a lacuna deixada pela família (ouvinte) na promoção de um ambiente favorável à apropriação da linguagem. Pensar a aprendizagem da LP como língua adicional, que simultaneamente é somada à aquisição da Libras, desde o ingresso da criança na escola, possibilita crer que os surdos podem aprender as duas línguas ao mesmo tempo e que, inevitavelmente, uma interfere na aprendizagem da outra.

Outro importante ponto a ser considerado no diálogo entre línguas em contextos de educação escolar bilíngue é que, da mesma forma que os conhecimentos da língua de sinais terão influência na aprendizagem de uma língua adicional, esta também pode intervir no desenvolvimento da Libras, em que se possibilita ao estudante pensar, refletir, criar hipóteses e dominar elementos da língua de sinais, principalmente em se tratando de estudos contextualizados sobre vocabulário, funcionamento da língua e aspectos textuais. No ensino escolarizado, por meio do diálogo entre línguas em uso, o estudo do gênero textual ‘piada’, por exemplo, pode favorecer o entendimento desse gênero em Libras e em língua portuguesa. E, para isso, não é necessário omitir terminologias e conceitos utilizados no campo da Linguística, pois os estudantes surdos têm o direito de acessar ao conhecimento culturalmente construído.

Nesse sentido, concordo com Rebelo (2013) ao argumentar que, em uma filosofia educacional bilíngue, convém que a aprendizagem lexical seja por unidades temáticas, em um trabalho articulado entre as duas disciplinas (LP e Libras), para que os mesmos temas sejam

estudados nas duas aulas de língua e viabilizem o desenvolvimento de competências bilíngues que mutuamente se consolidam. Desse modo, o estudante surdo aprende a utilizar as duas línguas com uma função complementar e sempre que o(s) contexto(s) e o(s) interlocutor(es) tal o requeiram. Ademais, subscrevo a autora ao afirmar que ensino da LP necessita de propostas significativas para o estudante, para que possa interessar-se pela leitura e escrita, com diferentes sentidos e intencionalidades. Para ela, um programa curricular supõe atividades de contexto de uso das línguas, o mais próximo possível, das necessidades da sua utilização em sociedade.

Na composição deste *corpus*, no que se refere ao diálogo entre línguas nas escolas, noto a produção de um enunciado em que a Libras e a LP são afirmadas como importantes na educação dos surdos; embora tenham finalidades diferentes, ambas são valorizadas, ‘caminham juntas’, uma dependendo da outra. Nas propostas de ensino das professoras, que atuam nas Séries Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, também percebo a interlocução entre Libras e língua portuguesa no ensino, ou seja, o funcionamento de uma língua é comparado ao de outra, possibilitando que os estudantes percebam as diferenças e sistematizem o funcionamento de cada uma delas. Como afirmam as professoras, em excertos que compõem o Quadro 19, para se pensar em uma outra língua, recorre-se aos sistemas linguísticos já adquiridos, o que também se aplica, por exemplo, aos usuários de português que aprendem o inglês como língua adicional.

Quadro 19 - Diálogo entre línguas no ensino

Uma língua depende da outra. A língua de sinais depende da língua portuguesa, assim como a língua portuguesa depende da língua de sinais. (Entrevista – Professora Joana).

Eu acho que elas caminham juntas, né? [...] Eu valorizo nas aulas os dois [idiomas], porque eu falo prá eles: “Vocês transitam em dois mundos, vocês têm o mundo dos surdos e têm o mundo dos ouvintes; e vocês têm que transitar entre esses dois. Vocês não podem viver em um só. [...] Eu utilizo, eu sempre mostro prá eles: “Ah, e essa frase, que tu sinalizaste aqui, como ficaria em português?” Então, às vezes até numa conversa, numa parte informal ali, depois que terminou uma atividade, nós buscamos isso. [...] Então, eles vão compreendendo esta diferença; por exemplo, eu peço prá eles: “Escreva em português usando verbo, usando preposição certa, usando tudo que é de acordo com aquilo que foi sinalizado”; e, aí, eles percebem a diferença; aí, abaixo, eu escrevo como ficou em Libras. Então, eles vão percebendo essas diferenças e, às vezes, nós fazemos brincadeiras também. [...] Pois é, “então, nós vamos fazer um texto agora só em Libras, tá?” [...] “Agora, vamos transformar esse texto prá língua portuguesa. Ah, quantas palavras que nós utilizamos aqui, que não utilizamos aqui? Vamos assinalar. Tá, o que são essas palavras? Prá que servem?” Então, eu sempre faço de uma forma com que eles valorizem a Libras e explico de uma forma que eles [estudantes surdos] entendem o português, que ele realmente necessita de mais palavras prá ser entendido, né? Aí eles conseguem compreender. Então, até quando eles fazem um texto, eles olham pro texto assim [e dizem]: “Falta alguma coisa”. (Entrevista – Professora Violeta).

Eu considero que, assim, como é uma outra língua, tu tem que pensar nas duas línguas, né? Tu tem que fazer com que eles observem as diferenças das línguas. Por que uma é assim, e outra não tem? Por que uma tem preposição, outra não tem? Por que que tu precisa de tantos recursos dentro da língua portuguesa, e na Libras tu não precisa? Por que tu vai montar uma frase na Libras, tu precisa de poucas palavras, na língua portuguesa tu precisa de muito mais? E a minha dificuldade é fazer com que eles entendam o porquê de tudo isso. [...] Ver essas diferenças e conseguir usar isso, porque, na verdade, quando eles, se eles estão trabalhando em Libras, eles não vão ter essa necessidade de fazer uma frase que tenha preposição, que tenha artigo, né? Mas eles têm que entender que, na língua portuguesa, quando eles escrevem, eles precisam fazer isso, e entender qual é a função de cada uma dessas classes gramaticais dentro de uma frase, né? Ou, por que existe isso, esse é um grande desafio. [...] Tu tem que fazer com que eles observem as diferenças das línguas. (Entrevista – Professora Luiza).

Porque eu preciso me remeter à língua do meu aluno; por exemplo, quando eu ensinei pontuação, eu comparei as duas línguas; então, quando é na escrita da língua da Libras, vocês usam só um o traço mais grossinho quando é o ponto; e no português tem a vírgula. [...] Então, é assim que eu vou fazendo a comparação com eles, porque, quando se faz a comparação, a coisa fica mais fácil. Por quê? Porque tu pega o que ele vivencia na Libras e transporta pro português. [...] Porque é a mesma coisa quando tu vai aprender o inglês; tu acaba procurando mentalmente: “Tá, mas como é no português?” (Entrevista – Professora Ruth).

Fonte: Construído pela autora da tese, tendo em vista os dados desta pesquisa (2016).

Nesse viés interacional de línguas em uso, a comparação entre uma língua e outra quanto aos níveis fonológico, semântico/pragmático, morfológico e sintático é indicada em estudos que atentam para a linguística contrastiva, alternativa metodológica defendida por Quadros (1997). Segundo ela, na mediação das professoras, as análises contrastivas realizadas entre as duas línguas permitem que o estudante adquira uma visão mais abrangente e significativa do fenômeno linguístico. Para isso, é desejável que as duas línguas (de sinais e portuguesa) sejam complementares no contexto escolar; assim como sejam privilegiados momentos de ensino sistemático da LP, com o estudo dos mecanismos gramaticais, em que o professor trabalha o conhecimento da língua contextualizado em sequências textuais lidas ou em atividades de produção escrita dos estudantes. (REBELO, 2013). E isso exige professores que tenham conhecimento aprofundado dos fenômenos linguísticos relativos às duas línguas contrastadas, analisando em que momentos essa analogia pode auxiliar na compreensão e na aprendizagem.

Como um fenômeno esperado de qualquer aprendiz de uma língua adicional, ocorre a transferência de alguns elementos linguísticos da Libras para a expressão escrita em português; e, segundo alguns pesquisadores⁷⁷, esse processo é comum. Nesses casos, fica evidente que se tratam de questões linguísticas que diferem significativamente de uma língua para outra; portanto, convém perceber esse fenômeno como integrante de um processo, e não

⁷⁷ Estudos de Woodall (2002), Castro (2005) e Weijen et al. (2009) mostram o uso da primeira língua em atividades que deveriam ser realizadas na segunda língua; também aumenta a interferência a partir da complexidade das tarefas a serem realizadas. (BARBOSA; NEVES; BARBOSA, 2013).

como um conjunto de erros cometidos por estudantes surdos. Segundo Bagno e Rangel (2005), é tarefa da educação linguística, na escola, politizar essa discussão acerca das noções de ‘certo’ e ‘errado’, pois cabe mostrar que a norma-padrão, um ideal de ‘língua certa’ que circula no senso comum, é uma construção cultural. Ainda conforme os pesquisadores supracitados, não se trata, evidentemente, de repudiar as regras linguísticas padronizadas, mas de reconhecer que elas estão sujeitas à crítica e à reformulação.

Como bem atentam Formagio e Lacerda (2016), o contato entre línguas não é neutro, nem pacífico, como se para cada palavra de uma língua houvesse uma palavra correspondente ou um sinal específico em Libras; cada língua tem soluções gramaticais diferentes para o que se pretende dizer. Enquanto na língua de sinais a elaboração dos conceitos flui de modo mais informal, o aprendizado escolar de português geralmente produz um ambiente artificial. Mesmo assim, as autoras argumentam que, conforme o trabalho contínuo, mediador e contextualizado que é desenvolvido nas escolas para a aprendizagem de português, os textos dos estudantes surdos tendem a ir se modificando, distanciando-se da Libras e se aproximando da LP em forma, conteúdo e função.

De acordo com as professoras pesquisadas, a transferência de elementos linguísticos da Libras para a língua portuguesa acontece principalmente quanto à estrutura sintática das frases, uso de conectivos, conjugação verbal e acentuação. Nesse caso, como se observa nos próximos fragmentos escolhidos, algumas professoras entendem que esse processo de transferência linguística é marcado por erros, dificuldades, desconhecimento dos estudantes surdos e incapacidade de uso culto da língua portuguesa. Outras, porém, acreditam na importância de marcar as diferenças entre uma língua e outra, por meio de metodologias que favoreçam comparações, a exemplo da já citada linguística contrastiva, de modo que cada uma das línguas em contato possa ser bem sistematizada, possibilitando aos estudantes organizarem o pensamento e se expressarem em cada uma delas.

Conectores, conjunções, eles não sabem, não sabem conectar, não sabem separar de uma frase pra outra, separam de qualquer forma, eu vejo essa dificuldade, bastante. [...] Ah, o plural também eles não sabem, o gênero também pra eles é complicado. [...] Ah, eu acho [que] a acentuação é um dos problemas, [...] eles não põem acento, [...] enfim, essas pequenas coisinhas. E outra, também, é o verbo, eles não conseguem flexionar, não conseguem conjugar. (Entrevista – Professora Brenda).

Talvez até um pouco de interferência [da Libras no português]. [...] Se tu tem a língua materna bem estruturada e o ensino da segunda língua também é feito dessa forma, tu vai marcando essas diferenças, né? Tu vai usando justamente pra que eles comparem que “aqui é dessa forma”, mas que “aqui é de outra forma”. [...] É todo um processo que é feito, eu acredito que venha muito da metodologia. Interfere um pouco sim, né? [...] Mas eu acho, se é ensinado, se é te mostrado essas diferenças, tu consegue traçar um comparativo, perceber: “Não, aqui é assim, mas aqui é diferente”; “aqui eu não uso, mas aqui eu preciso”. Então, essas coisas têm que estar bem [claras]. (Entrevista – Professora Luiza).

Em diálogo, as línguas em contato, em contextos de educação escolar bilíngue, são utilizadas em diferentes práticas sociais e possibilitam aprendizagens mútuas. Assim, o ensino e a aprendizagem de LP não acontecem apenas por meio dela própria, muito menos de uma tradução para a Libras. Além disso, como observa Bagno (1999), não se pode crer na existência de uma única, legítima e mais culta LP a ser ensinada nas escolas, pois há variações no uso de qualquer língua, sendo esta usada como primeira língua ou como língua adicional. Além disso, como já afirmei na *Dimensão mobilizadora*, apropriar-se de uma língua também não depende única e exclusivamente da educação escolar, embora seja a escola que, “no Brasil, se responsabiliza por letrar, de modo sistemático, os cidadãos que a ela têm acesso”. (BAGNO; RANGEL, 2005).

Ao depreender que a apropriação da língua portuguesa pode ser propiciada ao longo da vida dos surdos, concordo com Lodi (2013), que destaca a importância de os processos educacionais respeitarem o desenvolvimento linguístico das crianças. A pesquisadora também afirma que os responsáveis pela educação, nos diferentes níveis de ensino, devem conhecer as particularidades linguísticas e as questões que envolvem seu desenvolvimento e aprendizagem. Corroborando a autora, convém que o ensino de língua portuguesa a surdos seja delineado com base em princípios teóricos continuamente debatidos. Ademais, a partir de estudos que sinalizam a possibilidade do estabelecimento de relações entre uma língua e outra, em analogias e transferências, é relevante (re)pensar modos de ensinar nos diferentes contextos escolares bilíngues.

Enfim, com base nas discussões realizadas nesta ramificação textual, cabe afirmar que representações sobre os surdos e o uso que eles fazem da LP articulam-se à compreensão que se tem acerca dos processos de ensino de uma língua adicional à Libras; neste caso, uma língua de modalidade diferente da língua de sinais. Se houver entendimento de que muitos surdos aprendem tardiamente a língua de sinais, que duas línguas podem ser desenvolvidas simultaneamente, que as transferências linguísticas são comuns no processo de aprendizagem de uma língua adicional, ainda se poderia representar os surdos como estudantes que apresentam dificuldades e não sabem português? Certamente, não!

Importa, portanto, tensionar estereótipos que inferiorizam o uso de português por surdos, respeitando os diferentes processos de aprendizagem de uma língua escrita adicional. Esses processos são singulares, assim como os sujeitos, e uma norma estabelecida para usuários ouvintes de LP não se aplica à educação de surdos. Isso não quer dizer que os estudantes não possam alcançar ótimos desempenhos linguísticos em português; mas, sim, que os processos de aprendizagem dos estudantes surdos e a metodologia são, geralmente, diferentes de práticas em escolas comuns. Interessa compreender essas diferenças sem

mascará-las com a benevolência, já que esta pouco desafia, porque justamente pouco crê no ensino e na capacidade de o surdo aprender.

Ainda visando práticas discursivas escolares com atenção à educação linguística dos surdos, também verifico um enunciado que produz um sujeito surdo bilíngue nas escolas. Se em práticas educacionais oralistas, a normalização surda compreende a busca pela transformação de mudos em falantes, na ordem discursiva da educação bilíngue, outra norma é definida: o estudante surdo bilíngue, que se comunica em Libras e usa a LP na modalidade escrita. Afinal, “tanto as práticas, as experiências quanto os movimentos surdos desenvolvem a ideia de educação bilíngue”. (VIEIRA-MACHADO, 2016, p. 80). Quando um sistema de pensamento constitui verdades em formações discursivas, como efeito das relações de poder exercidas, surdos bilíngues e saberes especializados a seu respeito são produzidos, de modo que eles assumam esse determinado modo de ‘ser surdo’.

Como condição, a produção de saberes sobre a diferença surda tem afetado, sobretudo, a conversa educacional, isto é, a normatividade dos comportamentos dos surdos. Ela é evocada quando se discute sobre o uso da língua escrita ou sobre estratégias de ensino que privilegiem o visual; pauta o debate entre as políticas de inclusão e o movimento surdo; constitui argumentos contra intervenções médico-terapêuticas; confere graus de legitimidade à cultura surda. Instaura-se todo um outro modo de ser surdo. Esse modo de ser surdo, pautado pelas noções de identidade e diferença cultural, é correlacionado com saberes e normativas que o inventam, que o determinam histórica e socialmente. (WITCHES; LOPES, 2015, p. 43).

A invenção cultural do estudante surdo bilíngue, escolarizado em contextos de educação escolar bilíngue deste tempo, decorre dos movimentos de resistência e de contraconduta surdas. A formação de um sujeito surdo bilíngue, vinculada ao imperativo da educação bilíngue nas escolas, com legitimidade em domínios discursivos acadêmicos e políticos (leis e políticas linguísticas/educacionais), passa a ser a regra nas práticas discursivas pedagógicas e escolares. Essa produção está ligada também à invenção da identidade e da cultura surda, articuladas ao campo dos Estudos Surdos e dos Estudos Culturais em Educação. Nessa lógica, cabe à escola formar surdos usuários de Libras e sujeitos capacitados para utilizar a LP na modalidade escrita. E, nesse processo de educação linguística, é também relevante possibilitar o letramento em língua portuguesa, como discuto a seguir.

5.2.2 Letramento em língua portuguesa: leitura e escrita em contextos sociais

Pensar a aprendizagem da escrita em língua portuguesa a partir de uma perspectiva visual, tendo em vista o seu uso em diferentes práticas sociais, implica pensar em eventos de letramento, ou seja, atividades em que o texto escrito tem algum papel fundamental na construção de sentidos. O contato com obras da literatura infantil, a reflexão sobre um conteúdo de jornal, uma anotação, uma lista de compras e a identificação de embalagens e programas televisivos, por exemplo, podem ser considerados eventos de letramento, de modo que envolvem aprendizagem antes de uma criança entrar na escola. Na escola, a aprendizagem da leitura e da escrita representa, muitas vezes, uma oportunidade de continuação do desenvolvimento linguístico e de aquisição do letramento de crianças. Por vezes, pode representar “uma ruptura para as crianças que não foram familiarizadas com a escrita antes de seu ingresso na escola, ou, ainda, para aquelas crianças que tiveram um processo de socialização diferenciado no seu grupo”. (JUNG, 2007, p. 89-90).

De acordo com os estudos de Soares (2009), o letramento compreende uma dimensão individual, visto como um atributo pessoal, e uma dimensão social, como um fenômeno cultural, um conjunto de atividades sociais de uso que envolvem a língua escrita. Do ponto de vista individual, a leitura e escrita podem ser compreendidas como conjuntos de habilidades linguísticas e cognitivas, cujos processos complementam-se, mas são diferentes, ou seja, o sujeito que lê bem pode não se expressar muito bem ao escrever. Enquanto a leitura envolve a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos, integrando informações provenientes de diferentes textos; a escrita estende-se da habilidade de registrar unidades até a capacidade de transmitir significado de forma adequada a um leitor potencial, expressando ideias e organizando o pensamento em língua escrita. E a concepção de letramento vai além: transcendendo um conjunto de habilidades individuais, trata-se de um conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita, em que os sujeitos se envolvem em seu contexto social.

Os processos de letramento das crianças surdas têm sido desenvolvidos – e com sucesso – em outros países, como, por exemplo, na Suécia. Lá, de acordo com Slomski (2012), aos sete anos, a criança é iniciada à alfabetização com base na leitura de contos de fadas em LS, na apresentação de vídeos em sinais dessas mesmas histórias e nos comentários sobre algum aspecto da língua de sinais sueca. O processo continua até as crianças dominarem a leitura daquela história, passando-se, então, para outra narrativa, geralmente sobre cultura sueca e surda. Em todo o processo escolar, são analisadas e ensinadas as características gramaticais de ambas as línguas, numa abordagem metalinguística em conformidade com o

desenvolvimento das crianças, permitindo-lhes comparar a língua escrita à língua de sinais. Os resultados desse trabalho demonstraram que as crianças surdas, expostas ao bilinguismo durante dez anos, possuíam um nível avançado de conhecimento, não apenas sobre a língua escrita, mas também a consciência de como enfrentar e resolver um problema novo e difícil para elas.

Na articulação aos estudos da Linguística, as propostas de letramento têm sido apontadas como significativas possibilidades metodológicas no ensino de uma língua escrita adicional. Atentando para práticas discursivas pedagógicas, dialogo com algumas pesquisas brasileiras que argumentam acerca da importante relação entre a leitura e a escrita em processos de letramento de surdos brasileiros em LP. Nesse sentido, considerando alguns estudos realizados a partir de oficinas de língua portuguesa e de projetos de letramento, desenvolvidos principalmente em escolas e em turmas de surdos do Ensino Fundamental, destaco algumas propostas, nas quais pude observar:

a) Processos centralizados no conhecimento de mundo, no conhecimento sistêmico e no conhecimento de organização textual; discussões temáticas em Libras, apresentação dos textos a serem lidos, utilização de vários tipos de texto e proposição da expressão escrita após um trabalho de leitura; interação entre professor e estudante no que diz respeito às inadequações linguísticas; leitura entendida como uma forma de interação com o autor do texto, através de pistas textuais construídas pelo estudante, conforme variáveis da leitura (tipo de leitor, local, finalidade de leitura, elementos textuais...) e atividades de pré e pós-leitura; mudanças pedagógicas (planejamento), com deslocamento do eixo sistêmico para a seleção de temas, visando à organização e à ampliação do conhecimento de mundo. (NASCIMENTO; SOUZA, 1998);

b) Trabalhos com professores bilíngues e instrutores surdos de Libras; ampliação do domínio da Libras e possibilidade de leitura de mundo; discussão de um assunto para a posterior solicitação de produção escrita; desconstrução do enunciado da dificuldade e da escrita inacessível, despertando o gosto pela leitura e escrita para a expressão e registro de ideias; por meio da leitura de reportagens de jornais da cidade, conscientização quanto à necessidade de dominar a língua portuguesa, com papel fundamental da Libras em reflexões e discussões; conhecimento do funcionamento da LP e ampliação do vocabulário; observação e explicitação de diferenças entre a LP e a Libras. (SLOMSKI, 2012);

c) Produção escrita mobilizada pela Libras; tradução de textos da Libras para a língua portuguesa, com eficiente interação entre professor e estudantes, estabelecida mediante o uso da língua de sinais. (QUADROS, 1997);

d) Exposição dos estudantes surdos ao maior número possível de gêneros textuais; ampliação do repertório de leitura, motivando o gosto e prazer pela leitura; leitura desenvolvida em Libras e em LP, com atenção para diferenças morfosintáticas; realização de contação de histórias em Libras (uso de projeções em slides) e recontação das narrativas pelos estudantes surdos; exposição à Libras; interpretação das histórias por meio de perguntas, ilustrações e dramatizações; criação de histórias em Libras (também transcritas para a língua portuguesa); uso de projeções para a reflexão coletiva sobre os textos escritos, ampliando a narrativa e qualificando a coerência e a coesão textual; elaboração de roteiros, transformando textos coletivos em livros e em dramatizações filmadas. (NASCIMENTO, 2015);

e) Trabalho com projetos, motivados por um tema, escolhido em parceria com as turmas; contextualização por meio de leitura de imagens e debate sobre o assunto, dialogando com as vivências de mundo por meio da língua de sinais; pesquisas sobre o tema em diferentes veículos (jornais, revistas e internet); discussão de textos verbais e não-verbais; desenvolvimento de estratégias de leitura para o desenvolvimento de um conhecimento crítico, observando-se regularidades linguísticas e de gêneros textuais; produção de sentidos em linguagens visuais (cartazes e teatralização); valorização e incentivo à opinião individual e posterior produção escrita; no quadro ou projetado em *data show*, realização de trabalhos de reescrita, ressaltando qualidades dos textos e mostrando aspectos estruturais e semânticos da língua escrita a serem ajustados. (BUSCÁCIO, 2011);

f) Processo de ensino e de aprendizagem desenvolvido em Libras, sem a intermediação de intérprete; as crianças surdas partilham seus conhecimentos em Libras, por meio da relação estabelecida com pares surdos e adultos fluentes em língua de sinais, como os instrutores surdos e professores bilíngues; atenção às diferenças entre a Libras e a LP; construção de sentidos através do conhecimento de diferentes gêneros discursivos; apresentação de texto, história ou fato em Libras, acompanhado de imagens (filmes, desenhos e ilustrações); apresentação do texto escrito, que retrata os sentidos trabalhados anteriormente em Libras e em imagens; incentivo ao desenvolvimento dos próprios processos de leitura das crianças; produção escrita com base nos conhecimentos construídos previamente; utilização de dramatizações com personagens; trabalho com diferentes gêneros discursivos, como fábulas, contos de fada, histórias em quadrinhos, bilhetes e piadas. (LACERDA; LODI, 2009).

Nos trabalhos anteriormente descritos, entre outros que aqui poderiam ser destacados, há um enunciado que dá relevância aos processos de letramento em LP, sobretudo no ensino de uma língua escrita adicional à Libras. Nascimento (2015) ressalta o

envolvimento dos estudantes, sua espontaneidade, posicionamento e criatividade, o fazer coletivo e o desafio da leitura e da escrita em língua portuguesa. Segundo Lacerda e Lodi (2009), por meio de propostas de letramento, os estudantes ampliam seu conhecimento em Libras, em língua portuguesa e em conhecimento de mundo, visto que, quanto mais intensa for a exposição dos sujeitos a uma língua adicional, melhor se processa a sua aprendizagem. Nesses processos, as pesquisadoras supracitadas também observam um interesse crescente das crianças pela língua escrita, principalmente pela leitura, buscando maior concentração, reconhecimento de palavras conhecidas, registro de novas palavras no caderno-dicionário e participação crescente das crianças em salas de bate-papo na internet.

É notório apontar, ao menos até aqui, que em práticas discursivas pedagógicas, articuladas ao campo da Linguística e dos Estudos Surdos, associa-se a leitura à escrita nos processos de letramento dos estudantes surdos em LP. Desse modo, são significativas as pesquisas que, por meio de projetos, oficinas ou estudos de caso em escolas de surdos, descrevem e potencializam propostas de ensino que, por meio da visualidade, contemplam: a apresentação e a socialização de textos (informativos ou literários) em Libras pelos professores; a leitura dos textos em português e sua tradução para Libras; a compreensão textual e a discussão das temáticas nos contextos e na articulação ao conhecimento de mundo dos estudantes (também em Libras); atividades de estudo linguístico e vocabular da LP, bem como a produção e a reescrita de textos produzidos em português, ambas realizadas na interação em Libras entre professores bilíngues e estudantes surdos. Essas sequências didáticas, propostas por algumas professoras entrevistadas, como já apontei em ramificação textual anterior, são também sugeridas em sites e blogs que tematizam o ensino de LP a surdos, como exemplifico no Anexo D.

Focando práticas discursivas escolares, observo que a maioria das professoras participantes desta pesquisa desenvolvem propostas de letramento por meio de textos que tematizam temas atuais e do cotidiano, de modo que os estudantes surdos se interessem pela leitura. Além disso, como mostro posteriormente, no Quadro 20, percebo que as professoras propõem trabalhos com variados gêneros textuais: histórias infantis e infanto-juvenis, notícia, história em quadrinhos ou gibis, reportagem, poema, letra de música, fábula, crônica, carta, e-mail, currículo e bilhete. Citam-se também alguns suportes de texto ou seções de meios de comunicação: revista, livros de cordel, seção de meteorologia, encarte de roupas, placas, textos de livros didáticos, entre outros. Como acrescenta a professora Brenda, a leitura também compreende textos imagéticos, dramáticos e cinematográficos. Isso não quer dizer que todos esses gêneros circulem em todas as escolas, mas indica que o ensino não se dá apenas por poucos e determinados gêneros textuais, muito menos que manuais didáticos são

fielmente seguidos no planejamento das aulas. Em relação às propostas de ensino com letras de música, as professoras argumentaram que, apesar de não explorarem aspectos sonoros de uma canção, creem na importância de os estudantes conhecerem os mais variados gêneros textuais e culturas do nosso país, perspectiva esta que se aproxima do entendimento de letramento como prática social.

Quadro 20 - Gêneros textuais no letramento

Já trabalhei muito [texto] de revista. [...] Trabalhei, em uma semana atrás, eu trouxe uns livros de cordel. [...] Aí, eu trouxe, assim, o livro de cordel prá eles terem contato com o jeito do livro, né? [...] E um pouco dessa própria produção do livro, né? O livro, como objeto, eu gosto de trabalhar assim. Histórias infanto-juvenis, infantis, trabalho bastante. Que mais? Já trabalhei com seção de meteorologia do jornal, né? Prá trabalhar um pouco expressões de clima, né? Foi bem interessante. Trabalhei com encarte de roupa. Trabalhei com notícia de jornal, também mostrando ali que perguntas que uma notícia responde, né? Procuo diversificar bastante, né? [...] Mas, gêneros mais longos, claro, que têm um outro tipo de trabalho com eles, né? História em quadrinhos, usei Calvin, usei Mafalda. [...] E outra coisa, que eu conversava muito, assim, de prestar [atenção], inclusive quando tinha, quando eu tava na entrega de avaliação com as famílias, de chamar atenção na rua. Eu tentei fazer, esse ano, um projeto com umas placas, assim, né? A gente saiu passeando aqui, prestando atenção nas placas. “Tentem ler o que vocês encontram no caminho. Tentem, né, prestar atenção na leitura.” Ainda é uma coisa que eu quero desenvolver mais. (Entrevista – Professora Mariah).

Como a minha sala tem bastante livros, uma coisa muito legal que eu achei da sala temática é que alguns deles [estudantes surdos] me pediram assim: “Professora, eu posso levar tal livro para casa, prá mim ler?”. E eu falei: “Pode! Pode sim.”. Daí, eu emprestava os livros que tinha ali na minha sala, e eles sempre me trouxeram, principalmente gibi. [...] Eu trago o jornal, diariamente, quase. [...] Até teve alunos que levaram livros, assim, só com textos, e vinham, assim, com várias palavras, me perguntando o que era, o que significava. Isso eu achei super interessante. Eu acho que uma experiência legal é tu dispor dos livros na tua sala de aula. Entende? [...] Porque, assim, automaticamente, eles terminavam a atividade, eles falavam: “Posso ver os livros?”. E eu falei: “Claro, não precisa nem me pedir! Vai lá!”. [...] Tem aqueles livros todos ali [apontando para o local da sala] e, às vezes, eu trago alguma revista, assim, que eu compro por fora e trago prá eles olharem. [...] E, às vezes, pelo simples prazer de ler uma reportagem, né? [...] Então, eu vario muito, mas eu gosto muito de música e de poema. [...] Luis Fernando Veríssimo tem uns textos, umas crônicas bem legais, eu gosto de trabalhar. Gosto de trabalhar Vinícius, eu gosto de trabalhar muito com música. Que eu não vou botar música prá tocar, mas, enfim... [...] Mas a gente precisa receber um clássico e outro, eu vario muito. Cecília Meireles eu gosto, mas não tenho achado prá essa turma, deste ano; eu trabalhei muito pouco, porque é muitas metáforas, bem mais difíceis. O que mais que eu gosto? E os textinhos bem básicos desses livros didáticos, alguma coisa eu gosto. Fábula eu uso bastante. Gosto de fábula. [...] Notícia... (Entrevista – Professora Alice).

Eles conhecem, essa daqui é a Miss, né? [referindo-se à Vanessa Vidal]. Mas essa lista [de narrativas em livros que têm personagens surdos] é muito boa! [...] Eu até vou tirar uma foto das capas; esses aqui são todos autores surdos?! [...] Por exemplo, isso é uma coisa que eles iam amar, essa história aí, da Miss, principalmente as gurias. (Roda de conversa 2 – Professora Alice).

Pego textos de livros também, livros didáticos, prá eles verem os vários tipos de textos que existem, né, porque não é só um tipo. Então, a gente vai trabalhando, assim, vários tipos de textos e nos contextos que eles estão vivendo: “Onde é que eu posso usar esse tipo de texto? Onde é que eu posso usar esse outro?”. Uma carta, que, hoje em dia, não se usa mais carta, mas um dia eles podem receber uma carta; um e-mail, um bilhete... Aqui a gente manda bastante bilhete. Por que o bilhete? Por que não é carta? Sabe? Então, a gente vai explicando. O currículo.... Como é que se faz um currículo [vitae]? (Entrevista – Professora Melissa).

Primeiramente, é a leitura, é o texto em si. Aí, a partir disto, vai se trabalhando outras coisas. Não precisa ser um livro inteiro, um texto inteiro, mas uma crônica, de repente, uma fábula, algo assim. [...] Eu tenho alunos que até pedem prá levar um livro prá casa. Mas, assim, volta depois... A gente até questiona, mas não leu todo, assim, sabe? Tem a vontade, mas parece que tem a dificuldade, não sei. Tem esses que são interessados em pegar e levar um livro, tem. Mas eles não conseguem ler todo o romance, a gente tem que ajudá-los. [...] E, quando eu falo em leitura, não somente de livro, mas de imagens, também do teatro, do cinema, de filmes, da música. (Entrevista – Professora Brenda).

Trabalho com letra de música, às vezes, não é uma coisa que eu uso frequentemente, mas, quando eu trabalho com poesia, eu também trago letras de música, né? E explico prá eles o significado, o que tá dizendo, em que momento foi. [...] Então, tem que ter esses ‘links’, até prá eles terem uma compreensão de mundo. [...] Eu acho que é útil prá eles [...] se apropriar de todos [gêneros discursivos]; têm o direito de escolher “eu gosto de poesia”, ou eu “não gosto de poesia”. Mas não [podem] dizer “eu não conheço poesia”. (Entrevista – Professora Luíza).

Fonte: Construído pela autora da tese, considerando a produção de dados nesta pesquisa (2016).

É fundamental destacar a relevância de os estudantes surdos estarem imersos em contextos de circulação de textos e de materiais de leitura. Nesse sentido, como mostro no Quadro 20, mesmo que de modo singular nesta pesquisa, percebo que a exposição contínua dos estudantes a livros, a revistas e a jornais atualizados, sobretudo em sala de aula, contribui para a formação de leitores. Segundo a professora Alice, os estudantes que frequentam a sala temática de Língua Portuguesa já se habituaram a ler quando terminam as atividades propostas, bem como solicitam o empréstimo de materiais para leitura extraclasse. Nesse fluxo, outra importante atividade, citada pela professora Mariah, é chamar atenção aos variados eventos de letramento, sobretudo fora da escola, ou seja, há que se interagir com a língua portuguesa em contextos sociais de uso.

Embora fique evidente o destaque dado à leitura pela maioria das professoras, em detrimento dos estudos gramaticais, percebo que a ‘incapacidade surda’, discursivamente produzida em algumas escolas, sugere a leitura de textos mais curtos e não-clássicos, afirmando-se, inclusive, que ‘os surdos não conseguem ler um romance sem ajuda da professora’. Nesses casos, observo rara intervenção das professoras no sentido de orientar e de acompanhar os estudantes surdos quanto à leitura de textos mais longos, tanto é que, durante a roda de conversa, houve o interesse em conhecer narrativas longas por mim compartilhadas⁷⁸. Algumas professoras apontaram essas produções editoriais como um caminho para o incentivo à leitura; ou seja, possivelmente, os estudantes surdos identificavam-se com histórias de vida e marcas culturais surdas, concluindo a leitura de textos mais extensos.

⁷⁸ No apêndice E, ao descrever o planejamento das rodas de conversa, apresento alguns exemplos de narrativas surdas (textos autobiográficos, romances, poemas e crônicas), que circulam em produções editoriais indicadas para o público jovem e adulto. Nelas, os autores ou personagens são surdos.

Afinal, como afirmar que o estudante surdo não gosta de ler livros, se ele tem acesso a poucos materiais que possam lhe interessar? Cabe aqui destacar o importante papel das professoras na interação entre leitores e obras, especialmente na seleção de materiais adequados ao nível linguístico e interesse temático dos leitores, na proposição de modos de ler individualizados e/ou compartilhados, no acompanhamento contínuo da leitura que é realizada pelos estudantes, propondo “conversar sobre uma leitura em comum”. (SKLIAR, 2014, p. 79). O texto escrito é repetível em sua forma, na fixação das palavras no papel. Entretanto, no leitor, desperta várias possibilidades de sentidos.

Dito bem simplesmente, ensinar a ler é formar leitores, lembrando, porém, que leitores são aqueles que lidam com textos para compreendê-los, (re)agem e tomam posição crítica frente a esses enunciados [...] e fazem coisas no mundo a partir do que entendem que esses enunciados lhes dizem. Nesse sentido, ensinar a ler significa, portanto, desde o começo, criar oportunidades para a prática de todas as ações do leitor: combinar letras, sons, imagens, letras, tabelas e outros elementos gráficos, relacionando-os com significados possíveis, lançar mão do conhecimento prévio para participar da construção dos sentidos possíveis do texto, indagar sobre a experiência de leitura criada pelo contexto de comunicação e agir conforme o entendimento dessa expectativa (ou consciente de que ela exista), sendo crítico em relação à ideologia implícita e reconhecendo que qualquer texto atualiza um ponto de vista, pois tem um autor com interesses próprios. (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p. 135).

Concordando com Pereira (2013), é significativo que os estudantes surdos leiam, pois a leitura constitui a principal fonte para o aprendizado da língua portuguesa; expostos à LP, interpretada por meio da Libras, os surdos aprendem não só a escrita em português, mas também a sua gramática. A “leitura é uma produção permeada pelas relações sociais, o que implica centralizar a questão da formação do surdo leitor nas interações sociais estabelecidas durante o processo de ensino e aprendizagem no espaço escolar”. (SILVA, 2015a, p. 38). Nesses processos de ensino da leitura, algumas atividades têm considerável importância:

Leitura compartilhada: [...] o professor lê um texto com a classe e, durante a leitura, questiona, na Língua Brasileira de Sinais, os estudantes sobre as pistas linguísticas que dão sustentação aos sentidos atribuídos. A estratégia favorece a formação de leitores, sendo indicada principalmente para o tratamento de textos que se distanciam do nível de autonomia dos alunos.

Leitura com interpretação na Língua Brasileira de Sinais pelo professor: são atividades de leitura realizadas pelo professor, como a leitura de livros em capítulos, que possibilitam o acesso a textos longos [...] que, por sua qualidade e beleza, podem vir a encantar o estudante, mas que, talvez, sozinho não o fizesse. Ler para crianças surdas, interpretando o conteúdo na Língua Brasileira de Sinais, é uma prática importante para despertar nelas a curiosidade e imaginação, como também para estimulá-las a refletir sobre temas complexos da experiência humana. Essa prática, se regular, faz com que os estudantes construam um repertório de textos.

Leitura autônoma: envolve a prática de leitura em que o estudante surdo lê, silenciosamente, textos sem a mediação do professor. Tais situações são importantes, pois a criança aumenta a confiança que tem em si enquanto leitor, encorajando-se para aceitar desafios mais complexos. (SÃO PAULO, 2008, p. 105).

Na construção do *corpus* desta tese, é notória a pluralidade de propostas para a leitura de textos. Como comprovo por meio dos fragmentos que integram o Quadro 21, constato propostas de ensino em que os estudantes são colocados diretamente em contato com os textos em português, de modo que, após um estudo vocabular, a professora interpreta-os em Libras, explorando questões linguísticas e de compreensão. Em processos de leitura compreensiva, os estudantes surdos sinalizam seu entendimento dos textos, assim como lhes são propostas atividades de reconstrução textual, reunindo partes que compõem coerentemente o texto. Há também situações em que a leitura de um texto compreende atividades prévias, como o conhecimento do gênero textual, autor, temática, aspectos vocabulares, entre outros processos de pré-leitura e de contextualização.

Além disso, alguns textos são retextualizados, resumidos, interpretados e estudados quanto ao vocabulário. Nesses processos de letramento, é fundamental que o vocabulário seja observado, de modo que a contextualização desse conhecimento não determine suas significações em um único e mesmo sentido. Enfim, por meio de diferentes estratégias adotadas pelas professoras e pela comunicação em Libras, os textos em língua portuguesa podem produzir sentidos aos estudantes surdos, possibilitando-lhes conhecimento linguístico, conhecimento textual e conhecimento de mundo, que, ativados durante a leitura, possibilitam a compreensão e a produção de significados. (KLEIMAN, 2007).

Quadro 21 - Leitura de textos em língua portuguesa

Mesmo que eles não conheçam o significado, eles primeiro leem sozinhos. Porque, se eu já interpretar, eles não vão mais ler o texto, né? [...] Estamos falando de um texto de acordo com a capacidade. [...] Primeiro, eu entrego o texto. É livre. Eles vão tentar ler e marcar as palavras que eles não conhecem. E, depois, esse mesmo texto, o mesmo que eu entrego, eu coloco no quadro; quando eu não escrevo no quadro, eu coloco o texto no quadro. E, aí, a gente começa pelo autor, pelo texto..., a gente começa por aí. [...] Eles marcam as palavras que não conhecem, eu mostro o significado dessas palavras que eles não conhecem, e depois eu interpreto o texto. [...] Sinalizo todo o texto; aí, eu peço prá alguém vir aqui sinalizar um pedaço, o outro sinaliza um pedaço; e, aí, a gente vai montando esse texto com os pedacinhos deles. Daí, eu pergunto aos alunos: “E, aí, o que a gente entendeu do texto? O que tem o texto? O que diz o texto? Quantos personagens tem? Qual é a função dos personagens? O que eles fazem nesse texto? [...] Começa com letra minúscula, é o nome da pessoa ou não é?”. (Entrevista – Professora Ágatha).

Muitas vezes, eles leem todo o texto, trabalhamos exaustivamente o texto; depois, eu recorto aquele texto. Recorto em vários pedaços, e eles têm que montar aquele texto. Daí, só vão conseguir montar se eles realmente entenderam, se conseguiram ler, né? Então, são trabalhos que incentivam que eles leiam. (Entrevista – Professora Violeta).

Claro que, na hora que eu tô lendo um texto com eles, a gente faz um movimento de primeiro falar sobre esse assunto. Até a apresentação de texto tem que ter um processo, né, tem que ter um período anterior: “Ah, vou falar sobre poesia”. Então, primeiro, vamos conversar sobre poetas, vamos ver o que é, o que traz esse sentimento. Vou fazer uma pré-leitura prá eles, prá depois eu apresentar o texto efetivamente, né? E depois eles fazerem a atividade em cima disso, desenvolverem, escreverem, produzirem isso. Então, é todo um processo que tem que ser feito, que a gente não pode chegar e jogar lá o texto prá eles e querer que eles saiam decodificando, entendendo já com fluência. [...] Então, antes, eu ensino essas palavras num outro contexto, trago prá eles, explico, trabalho aquele vocabulário, prá, depois, quando eles se depararem com aquele texto, eles terem fluência prá ler e conseguirem se interessar pelo assunto. [...] Eu primeiro conto uma poesia prá eles, apresento. Depois, apresento o livro, a gente vai estudar a biografia desse autor, levo eles prá sala de informática, faço eles pesquisar. (Entrevista – Professora Luiza).

A parte de leitura realmente é ler, interpretar, analisar, produzir textos, produzir desenhos de uma forma ou de outra, fazer um resumo do livro, do texto, né? Nós também estamos trabalhando com a produção de pequenos curtas, pequenos videozinhos. [...] Também tem textos de livros [didáticos], né? Ah, primeiro eu leio o texto, faço um resumo, vou contando; conto a história prá eles; depois, eu peço que eles leiam o texto. Depois, nós passamos prá interpretação do texto, tem o vocabulário. (Entrevista – Professora Joana).

Fonte: Construído pela autora da tese, tendo em vista os dados desta pesquisa (2016).

“Se ler significa entrar em diálogo com palavras próprias e alheias, construir sentidos em uma relação dialógica e se deparar com outras culturas e linguagens, em se tratando de surdos, o ensino da linguagem escrita ganha contornos mais acentuados”. (FORMAGIO; LACERDA, 2016, p. 179). Isso porque, para aprender a LP, a língua de sinais deve ser tomada como mediação simbólica, base para a compreensão e significação dos processos de aprendizagem da língua escrita adicional. A Libras é um elo intermediário entre a significação de mundo do sujeito surdo e a linguagem escrita; um elo que não apenas compreende outra modalidade de uma mesma língua, mas, sim, uma língua e de modalidade diferente.

Nesse caso, os conceitos e significados construídos na Libras são transportados e ressignificados em LP, o que, por sua vez, colabora para o pensamento em língua de sinais. Assim, os aspectos socioculturais e de leitura e compreensão de mundo estarão em jogo, influenciados pelo contexto dos participantes desse processo. É importante que essa contextualização de conhecimentos em Libras se dê, preferencialmente, em diálogo com situações do cotidiano, porque a leitura de palavras desvinculada do contexto enunciativo prejudica a compreensão do texto em um trabalho reflexivo de leitura. De acordo com Pereira (2013), convém que a atividade de leitura seja, inicialmente, realizada junto com o professor, ao qual cabe explicar ao estudante o conteúdo do texto na língua de sinais, bem como responder a questões sobre o funcionamento da língua portuguesa escrita, quando o estudante solicitar.

A língua de sinais também envolve processos de tradução e de negociação de significados. Através da tradução de diferentes tipos de textos para a língua de sinais, segundo Pereira (2012b), mostra-se ao estudante que a língua escrita significa e comunica algo. É a língua de sinais que possibilita a “vivência de práticas em que a escrita esteja envolvida, como contar histórias, relatar eventos vivenciados, entre outros, construindo familiaridade com a língua portuguesa – por meio da leitura feita, primeiramente, pelo professor – que permita a formulação de hipóteses sobre as relações entre as duas línguas”. (FORMAGIO; LACERDA, 2016, p. 211).

Por esta razão, a presença de adultos surdos e de professores bilíngues ouvintes é tão importante, pois a centralidade não deve ser posta na palavra em si, mas sim no sentido que ela carrega, nos diferentes contextos em que está inserida, implicando em diversas formas de enunciar em Libras. Posteriormente, no decorrer dos processos de desenvolvimento de linguagem (Libras), práticas de leituras devem ser iniciadas: leitura de figuras, que inicialmente ganham um caráter mais descritivo, para, em seguida, tornarem-se a base para a construção histórica. A linguagem escrita que sempre esteve presente passa, então, a ter sentido às crianças/adolescentes e os processos de reconhecimento das palavras se intensificam. (LODI, 2013, p. 179).

Conversando com Skliar (2014), não se pode fazer outra coisa senão convidar à leitura, dar à leitura, mostrar a leitura, apontar a leitura. Dar a ler porque alguém escreveu antes; porque alguém já leu antes. Abrir um livro é um gesto que continua o mundo, que o transmite, que o faz perdurar. Ainda segundo o autor, nunca se leu tanto; é impossível que alguém não leia. Leem-se horóscopos, jornais, livros de autoajuda, biografias, conjunturas políticas, *best-sellers*, entre outros textos. Entretanto, existem hoje mais leitores de um certo tipo de material exterior do que literário, que procuram na leitura não tanto o tremor inaugural do desconhecido, mas uma resposta a certa pergunta sobre a atualidade e a conjuntura.

No que diz respeito à leitura de obras literárias, essa atividade é considerada importante por todas as professoras participantes desta pesquisa, embora as propostas de ensino variem consideravelmente de uma escola para a outra. Em quatro (4) das escolas investigadas nesta tese, são desenvolvidos projetos que buscam mobilizar a leitura de obras literárias. Nessas propostas, percebo uma sequência didática de trabalhos que compreendem, inclusive, a visita de escritores às escolas, como, por exemplo, Fabrício Carpinejar, Carlos Augusto Pessoa de Brum (Cadu), Celso Sisto, Marô Barbieri e Sérgio Napp. Geralmente por meio de projetos, como *Adote um Escritor*, *Lendo prá valer*, *Magia da Leitura*, *Mãos na Leitura* e *Autor Presente*, exemplares de obras dos autores são adquiridos pelas escolas, professoras e

estudantes. Os livros e outros textos dos escritores são lidos e discutidos, produzindo-se releituras escritas e sinalizadas, exposições, imagens, resumos, dramatizações e vídeos; esses trabalhos são, muitas vezes, socializados na ocasião da visita do(a) escritor(a) à escola, ou em mostras de trabalhos. No Quadro 22, compartilho alguns fragmentos que comprovam essas minhas afirmações.

Quadro 22 - Propostas de leitura literária

Eu comecei a trabalhar com os textos do [Fabrício] Carpinejar. A gente entrou no blog, pesquisou a vida dele. Então, o Carpinejar é um autor mais exótico, mais atual, mais contemporâneo, tá presente aí, aparece na mídia, aparece na TV, publica na Zero Hora; então, a gente traz os textos no jornal prá eles lerem. Então, foi todo um processo junto que eles se identificaram, assim, gostaram do Carpinejar. Eu queria ter aberto a Mostra [de Trabalhos Literários na escola] com ele, não foi possível; então, a gente vai tentar finalizar com a presença dele. Aqui [mostrando os trabalhos dos estudantes], eles começaram a escrever outras coisas. Aí, começaram a falar de alegria, de amor, de amizade, porque os textos do Carpinejar são mais ricos nesse aspecto, marca mais esse ponto, né? [...] E, aí, a gente fez o mesmo processo com o Carpinejar: literatura, a biografia dele. Agora ele lançou, quinze dias atrás, um livro⁷⁹ que fala sobre a vida de uma menina surda, como ela se dá com a mãe. Então, eles ficaram muito curiosos prá saber por que que ele escreveu prá surdos. [...] Eles ficaram muito motivados, muito interessados, assim, com a visita dele. Eu tive, no ano retrasado, David Coimbra. Também foi... Eles produziram muito, sabe? E o David foi super acessível, ficou, fez uma palestra, conversou com eles, respondeu às perguntas, fez perguntas, mexeu com eles, desacomodou, sabe? [...] E, como a obra do David era um pouco mais [...] adulta, eu tinha que interferir na leitura deles, né? Muitas vezes, eles não compreendiam muitos contextos. (Entrevista – Professora Luiza).

Na minha área da linguagem, a gente conseguiu fazer um projeto muito legal no início do ano: [nome do projeto], que tem como base a outra professora [nome da professora]. Ela trouxe a ideia, e a gente, das linguagens, acrescentamos, nós fizemos um teatro. Enfim, então, surgiu um bom de um evento, bem legal, né? Fizemos as sacolas dos livros, assim, prá fazer as leituras. Então, uma vez por semana, a gente para prá fazer a leitura. Esse foi um projeto que deu, alçou e foi muito legal, assim. [...] Sugerimos que todos parem, né? [...] Inclusive o pessoal, funcionários, professores, diretoria, todos [param para ler]. [...] Literatura prá, prá todas as áreas, né? Infantil, pequenininho, pro Médio, diversos autores, esses livros, que nós recebemos do Governo Federal, a gente passa prá eles. [...] Eles não estão retirando livros, infelizmente; mas, graças a Deus, a gente tá fazendo as paradas [do projeto] durante a semana, a gente tá fazendo o [projeto] ‘Autor Presente’, a gente tá trazendo o autor agora prá fazer, prá ele vir até à escola. Então, eles estão lendo devido a isso, mas eles não estão retirando livros da biblioteca. [...] [Vem para a escola] Sergio Napp, com ‘O Pinico do General’; eles estão lendo. [...] É infante-juvenil, livro cheio de gravuras, pequeno, né? [...] Eles estão lendo, estão desenhando, estão fazendo gravuras, prá depois a gente fazer um varal. [...] Um teatrinho que nós estamos bolando, um teatrinho de treze minutos, algo muito rápido, assim, porque ele não tem muito tempo o autor de estar aqui. (Entrevista – Professora Brenda).

⁷⁹ A professora refere-se à obra *Lulu*, de Fabrício Carpinejar, publicada em 2015, pela Editora Edelbra. Caracterizado como literatura infantil, o livro traz como personagem uma menina surda chamada Lulu. O autor apresenta-a de forma poética e com uma percepção muito singular, tematizando o cotidiano de uma menina observadora e sensível. Tudo para Lulu é menos complicado do que pode parecer, assim como são simples as coisas para todas as crianças. Informações disponíveis em: <<http://loja.edelbra.com.br/lulu.html>>; acesso em 18 mar. 2016.

Nós desenvolvemos o projeto, que vem um escritor na escola. [...] Ah, esse projeto, ele é bem legal, foi desenvolvido pela Secretaria [...] de Educação, que se chama [...] de projeto. E vem o escritor na escola. Esse ano vem a Marô Barbieri. [...] Antes da vinda, nós recebemos os livros, que eles têm que vir antes da escritora vir na escola. Nós recebemos os livros, aí nós temos que ler com os alunos. E esse projeto é prá toda a escola, não é só pro Português. Aí, os professores têm que se envolver na leitura, fazer trabalhos e, no dia que a escritora vem, têm que apresentar prá ela. [...] Nós vamos apresentar um filme e um teatrinho; e, aí, a escritora vai conversar com eles; nós vamos ter que traduzir, porque ela não sabe Libras. (Entrevista – Professora Joana).

Agora, a gente tá até com um projeto bem legal, assim, na escola, que é a sacola literária; e vieram umas respostas bem interessantes dos pais. Eles [...] levam [...] a sacola; eu escolho material de leitura, algum livro infanto-juvenil, uma revista de medicina, de saúde, uma 'Veja', mais um livro de literatura, até infantil. [...] Então, vejo que o objetivo é os pais lerem com os filhos, para que eles tenham um parecer sobre aquela atividade. Sabe que veio umas [...] reflexões bem interessantes, que os pais escreveram, e eles dizem todos, quase todos, dizem dificuldade da questão de se comunicar com o filho e mostrar prá eles o sinal. E todos gostaram da atividade. (Entrevista – Professora Valentina).

Eu tô procurando, com o tempo, dar mais esse momento a eles, deles abrirem [...] os livros, deles tentarem [...] ler] sozinhos, né? [...] Eu gosto de ter a contação, eu gosto de ter o momento deles olharem o livro, gosto de ter o momento de eu parar e saciar as dúvidas mesmo, de explicar as coisas, pesquisar a partir do livro, até material de apoio a partir do livro, ou, enfim, do poema, esse material de apoio. Eu acho atacar por todas as frentes. [...] É, eu procuro fazer esse trabalho, assim, sempre, né, de estimular. [...] Eles ficam interessados, né? E eu ainda não consegui é isso, de eles terem esse hábito. [...] De ir na biblioteca... [...] Os que têm um pouco mais de dificuldade de adquirir vocabulário, eles ficam inseguros prá ler. Mas eles gostam do livro; ali, quando eu tô junto, quando a gente explora, eles gostam, né? Só eu quero, eu quero criar esse hábito, né? Que eles tenham mais esse contato diário, isso sim. [...] E, aí, também, tem o apoio da imagem, frases e palavras. Deixar o livro com eles, prá eles irem identificando o que eles conseguem ler e o que eles não conseguem e comparando estruturas: "Ah, isso tem na Libras, isso não tem." [...] Tem que cercar o texto de todas as maneiras, né? [...] Mas, claro, que eu ainda tenho questionamentos a esse respeito e vou experimentando também. [...] Também um trabalho que é feito desde sempre na [...] nome da escola], desde antes de eu estar lá, que é dessa ludicidade, contação de histórias, né, disso de usarem todos os recursos da Libras prá isso, encenações também. Eu acho que isso é importante prá ensinar a leitura, né? (Entrevista – Professora Mariah).

Porque na sala de aula, eu provo que ele [...] o livro] é interessante; eu leio, eu faço 'power point', eu faço jogos em cima daquele livro. [...] Como que eu vou provar que um livro de aventura é tão legal que a gente viaja, tanto quanto no filme? [...] Além de sair prá rua, de passar o livro na mão, de folhear, de levar prá biblioteca, pedir prá pegar um livro por semana [...]. Então, assim: eu peço prá pegar um livro na biblioteca. Na semana que vem, eles têm que contar a história. [...] Dá certo! Os que leem em casa (meia dúzia, três) contam a história, e os outros, que não leram em casa, leem na aula, porque tem que ler o livro. Faz parte da nota! É importante ler e, enfim, ler na aula de português. [...] Então, assim: a gente lê alguns livros no semestre, e o objetivo é a leitura mesmo. Então, eu uso 'power point', fragmentos do texto, levo prá casa o texto; [...] o estudante] traz as palavras que não conhece sublinhadas, mas é muito, muito difícil. Bem difícil mesmo. É um trabalho bem minucioso, porque eles não têm interesse nenhum em ler livros. [...] Eles [...] estudantes] trazem outras coisas na metade do livro, eles fecham o livro quando não tão a fim de trabalhar; então, é um trabalho de formiguinha. (Entrevista – Professora Ágatha).

Lemos um pouco em aula, daí eles leem em casa, daí leem na aula de novo, e vou trabalhando com eles, não deixo que eles façam sozinhos a ficha de leitura. [...] Eles retiram de tudo, assim, da biblioteca; eles retiram de todos os assuntos. Muitos, eu acredito, que eles levem prá casa e nem olhem, assim, nem leem, né? Mas eu sempre pergunto: "O que tu retirou? Deixa eu ver? Qual é o assunto?" Mas eles pegam de todos os assuntos. Claro que os mais velhos, algumas coisas relacionadas à idade deles, né? Mas os mais novos, infantil, infanto.... Toda semana tão trocando, então... "Ah, mas hoje eu quero esse aqui!" Eu deixo livre, não forço. Deixo à vontade deles, né? (Entrevista – Professora Violeta).

É notório o empenho de algumas professoras no sentido de estimular os estudantes surdos a desenvolverem o hábito da leitura, principalmente nas aulas de Língua Portuguesa. Para isso, elas buscam diferentes estratégias, compondo, como afirmou a professora Ágatha, no Quadro 22, um ‘trabalho de formiguinha’, que se concretiza no dia a dia, em passos lentos e de considerável esforço. Com o propósito de incentivar a leitura, constato que, em quatro (4) escolas pesquisadas, é desenvolvido um projeto nomeado como *Sacola Literária*, com propostas que compreendem: organização de sacolas com livros, jornais, revistas e outros materiais de leitura; circulação das sacolas em espaços variados das escolas, para uso dos materiais nos períodos de leitura, ou seja, quando estudantes, professores e outros servidores interrompem suas atividades regulares para lerem na escola; circulação dos materiais pelas famílias, promovendo a interação entre crianças surdas e seus familiares.

Além disso, ainda conforme fragmentos apresentados no Quadro 22, algumas professoras buscam realizar atividades lúdicas, como contação de histórias e jogos, e usam recursos como slides de programa *power point*, para a leitura coletiva, com o propósito de mostrar aos estudantes que um ‘livro pode ser interessante, ser tão legal quanto um filme’, como afirma a professora Ágatha. Também são realizadas visitas às bibliotecas escolares, de modo que os estudantes manuseiem os livros, conversem com seus pares sobre as histórias que trazem e até levem para casa livros de sua escolha; porém, essas atividades são singulares, e a leitura sistemática de obras indicadas ao público juvenil e adulto é pouco frequente.

A análise do *corpus* desta pesquisa possibilita-me concluir que se enuncia a importância da leitura nos processos de letramento em uma língua adicional, o que também favorece a construção e o desenvolvimento da expressão escrita. A importância da leitura e seu incentivo por meio de diferentes propostas, legitimada principalmente nos campos da Linguística e da Educação (Pedagogia), é também produzida em práticas discursivas escolares. Como afirma a professora Mariah, ao referir-se à contação de histórias, algumas propostas já são tradicionais nas escolas, pois se acredita na relevância desse trabalho. No entanto, como demonstro nos próximos excertos selecionados, é pertinente analisar os modos pelos quais as professoras desenvolvem essas propostas de leitura.

Eu falo sempre da importância da leitura. Importante ler, por quê? Prá conhecer. Eu faço, tipo assim, vamos dizer, assim, uma palestra sobre a leitura, falo, explico por que é importante ler; porque tem que conhecer, porque eles não conhecem a maioria das palavras. [...] Eu sei que eles não vão saber ler. Por quê? Porque a maioria das palavras eles não conhecem, não sabem o significado. [...] Quando tu começa com o surdo, assim, projeto de leitura, é uma coisa que não funciona muito. (Entrevista – Professora Vitória).

Tentei trabalhar com literatura, leitura de livros... O que aconteceu: eles pegaram um livro muito grande; na metade, eles desistiram... [...] Eu deixei em aberto a biblioteca: "Escolham o que vocês quiserem". E eles não foram muito felizes na escolha. [...] Pois, trazer [projeto literário] aqui a gente nunca tentou, mas eles foram para a Feira do Livro, e lá eles viram que autores estavam autografando os livros, e alguns ganharam livros da casa do poeta de Santa Maria, e eles autografaram prá eles. Aí, eles foram prá casa, eu até não perguntei prá eles onde que tá o livro, nem todos ganharam, mas alguns ganharam, e eu não perguntei, estou lembrando agora isso. (Entrevista – Professora Melissa).

Às vezes, eu também levo eles [estudantes surdos] prá biblioteca; agora, até faz um tempinho que eu não levo, ou eu pego um livro prá eles, trago prá eles olharem; na própria internet, quando a gente vai, eles perguntam bastante essa questão da leitura. [...] Sim, alguns retiram [livros da biblioteca], não é todos, e eles vão ali, retiram um livro dentro do próprio interesse e do que têm condições, né? Nem sempre tem palavras; às vezes eles pegam um livro que tem só o visual mesmo. [...] Não consigo fazer esse acompanhamento em função dos níveis de cada um ser diferente. Então, eles entram em contato com o livro, eles vão olhando o livro, e muitos vão me perguntando o que é. E, aí, tu começa a perceber que muitos tão perguntando toda a frase que tá ali, alguns perguntam uma, duas ou três palavras, outros perguntam uma. Então, depende muito do nível da aprendizagem da leitura do aluno também. (Entrevista – professora Ruth).

Apenas palestrar sobre a importância do ato de ler, sem que professoras e estudantes vivenciem a leitura, poderia produzir algum sentido aos (não) leitores em uma língua adicional? Creio que não! A participação dos estudantes em Feira do Livro pode favorecer o interesse pela leitura literária; entretanto, o êxito de propostas como essa não estaria também ligado a atividades desenvolvidas antes e depois do encontro com escritores e suas obras? Acredito que sim! Em alguns contextos escolares, parece-me conveniente enunciar que projetos de leitura não funcionam com surdos, ou que estes ainda não estão preparados para a leitura de livros; porém, como desenvolver trabalhos voltados à leitura, quando, de antemão, não se acredita nisso? Em algumas situações, forçar a ler – para produzir fichas de leitura ou para contar aos colegas, constituindo um critério avaliativo –, pode não ser um caminho favorável à formação de surdos leitores em língua portuguesa.

Trata-se do desejo da transmissão de um signo, de signos – a leitura – mediada por um desejo quase pessoal – o de ler. [...] Lemos e gostaríamos que os outros lessem. [...] As instituições contribuíram muito para que a leitura vá se dissecando cada vez mais e, assim, se secando quase definitivamente. [...] Toda tentativa de fazer ler à força acaba por retirar forças de quem lê. Toda tentativa de obrigar a leitura obriga o leitor a pensar o tudo aquilo que gostaria de fazer, deixando de lado, imediatamente, a leitura. É preciso deixar em paz o leitor quando se trata de ler. E constatamos que hoje se dá a ler se obrigando a ler. [...] É ali mesmo, onde a leitura desaparece e é ali, também, onde desaparece o leitor e se fecha o livro. (SKLIAR, 2014, p. 70-71).

A reflexão de Skliar (2014) acerca da leitura nas instituições é pertinente, ainda mais diante dos próximos trechos selecionados, que requerem problematizações. Possibilitar aos

estudantes que escolham os livros que desejam ler é interessante, mas a ausência total de informações sobre as obras, sem acompanhamento das professoras, e o acesso esporádico à biblioteca podem fazer com que ‘desapareçam os leitores e se fechem os livros’. Ademais, conforme excertos anteriormente apresentados, noto que os estudantes surdos são culpados pela inadequada escolha das obras nas bibliotecas escolares, ao passo que as algumas professoras não acompanham seus processos de leitura literária. Afirmar que os surdos não leem e que a eles são levadas ‘historinhas curtas’ – expressão duplamente reducionista –, mais uma vez, demanda atentar para práticas discursivas escolares, em se que posicionam os estudantes surdos como incapazes; neste caso, que não sabem ler.

Diante disso, creio ser imprescindível sugerir textos adequados ao processo de desenvolvimento dos estudantes surdos. Na perspectiva da língua portuguesa como uma língua adicional na educação linguística escolar, concordo com Schlatter e Garcez (2012), que propõem a escolha de textos considerando: o contato direto com gêneros que fazem parte de diferentes práticas sociais relevantes; as tarefas preparatórias e a maturidade dos estudantes nas turmas, que diz respeito à idade, ao desenvolvimento (físico, social, afetivo), às experiências que os estudantes já têm como leitores e à aceitação do desafio na língua adicional; a possibilidade de interlocução significativa com escritores e seus textos, tendo-se um propósito para a leitura; e um ensino (com desafios e ajuda) que priorize a aprendizagem em detrimento da avaliação. Além disso, os autores recomendam a progressão de textos mais familiares aos menos familiares, tendo como referência os cenários e as atividades em que os estudantes se envolvem ou podem se envolver.

Nesse fluxo, converso com Lodi (2013), pois sugere começar por gêneros discursos que circulam em Libras, sobretudo entre os estudantes surdos. Para tal atividade, orienta trabalhar com textos de diferentes esferas de circulação social, historicamente determinados, sempre postos em diálogo com outros, pois ler pode ser entendido como um diálogo infinito com os conhecimentos apreendidos e desenvolvidos no decorrer da vida. A partir desse conhecimento, que garantirá aos sujeitos o conhecimento do texto em sua dimensão genérica, das formas de enunciar em outra língua e das formas linguísticas, é possível, então, levar os estudantes à produção escrita, considerando o conhecimento do tema anteriormente discutido em Libras, as reflexões e o posicionamento dos estudantes, o conhecimento do gênero e dos usos da LP.

Constituído principalmente na articulação ao campo da Linguística e da Educação (Pedagogia), institui-se, também na escola, um enunciado que afirma a importância da leitura e da expressão escrita no processo de letramento dos surdos em LP, de modo que a leitura é considerada de suma importância para a expressão escrita na língua adicional. Apesar dessa

imane relação entre leitura e escrita, cabe lembrar que não basta apenas ler para escrever bem; além disso, é necessário exercitar a escrita e a revisão dos textos produzidos. Isso demanda propostas de ensino significativas, de maneira que sejam atribuídos sentidos e finalidades para a expressão escrita em português; em outras palavras, que os textos não sejam lidos apenas pelas professoras, e os estudantes cumpram uma tarefa escolar. Ademais, são fundamentais as intervenções docentes que orientam a reescrita dos textos, tendo em vista os processos singulares de aprendizagem de uma língua adicional.

Alto-me a Geraldí e Citelli (2004) para entender o texto como unidade de ensino e de aprendizagem, entendendo-o como entrada para o diálogo com outros textos, que remetem a textos passados e que farão surgir textos futuros. Conceber o estudante como produtor de textos implica posicioná-lo como participante ativo do diálogo contínuo com textos e com leitores. Propor a produção de textos compreende atenção às condições de produção de cada texto, aos recursos expressivos mobilizados para essa construção e à circulação dos textos não apenas – mas também – no contexto escolar. Possibilitar a circulação de textos produzidos pelos estudantes permite operar sobre o material linguístico, com reflexões e levantamento de hipóteses e questionamentos por meio da interação entre professores e estudantes.

Ao discutirem os processos de escrita em uma língua adicional, concordo com Schlatter e Garcez (2012), que compreendem a escrita como uma habilidade que precisa ser desenvolvida. Produzir textos com determinados propósitos, para determinados interlocutores, é uma das mais eficazes e poderosas maneiras de inserir-se na sociedade. Ainda segundo os autores, a importância da produção escrita não está na produção de textos em si, mas, sim, na experiência indispensável que a atividade oferece ao estudante de conhecer o lugar de autor e de usuário de suas capacidades expressivas para fazer coisas no mundo. Ao produzir um texto e torná-lo público para interlocução, o aprendiz-leitor pode ver as reações dos interlocutores, até mesmo os limites da sua capacidade de expressão. Com oportunidades assim, pode haver maior sensibilização para detalhes linguísticos importantes da construção de textos.

Para a produção de textos, são múltiplas as propostas que podem ser apresentadas aos estudantes surdos; algumas compreendem: a) produção de texto em Libras, com escrita em português pelos professores, para que os estudantes experimentem a textualização, testem hipóteses sobre a composição do gênero e se preocupem menos com a escrita formal em LP; b) produção textual de acordo com a hipótese de escrita dos estudantes, cuja proposta, quando realizada com colegas, pode propiciar o avanço nas hipóteses por eles sustentadas; c) produção de novo texto, apropriando-se de traços da estrutura composicional

de textos existentes e selecionados para o desenvolvimento de um conteúdo temático; d) reescrita de textos, de modo a compreender o funcionamento do gênero em questão, observando convenções da escrita; e) produção de texto a partir de necessidades e escolhas pessoais, isto é, uma produção autônoma, em que o estudante mobiliza seus conhecimentos prévios. (SÃO PAULO, 2008).

No que diz respeito à expressão escrita nas escolas investigadas, percebo que todas as professoras propõem aos estudantes surdos a produção de textos em língua portuguesa. Sustentando essa minha afirmação, no Quadro 23, reuni algumas propostas – individuais ou coletivas – que são desenvolvidas em contextos de educação escolar bilíngue de surdos, as quais foram citadas pelas professoras. Entre elas, a produção de: agendas e/ou diários, bilhetes aos colegas da turma, poemas, relato de vivências, descrição de gravuras e filmes, histórias em quadrinhos, textos de opinião, resumos, releituras literárias, textos jornalísticos, entre outros. Além disso, noto que as propostas das professoras compreendem: o uso de algumas estratégias de composição de textos e de retextualizações; a utilização de materiais de apoio para a expressão escrita; a realização de atividades de interação com personagens de narrativas; a exposição de trabalhos nos murais das escolas; o desenvolvimento de atividades lúdicas, principalmente jogos com palavras; o uso de textos pictóricos; a proposição de trabalhos prévios de leitura e de discussão, que antecedem a produção textual escrita; e a produção de textos de maior circulação, a exemplo do jornal da turma, que segue no Anexo C desta tese.

Quadro 23 - Propostas de produção textual

Então, produção de texto em conjunto. [...] Aí, vai passando pro outro, aí eles vão montando o texto. Depois disso, aí tem que registrar. [...] No ano passado, eu fiz agenda com eles, eles chegavam, registravam o que foi feito no dia anterior. [...] Aí, eles registravam, alguns ficavam horas escrevendo, escrevendo, escrevendo. Queriam desabafar naquele diário. [...] E, realmente, se tu ia ler, era surpreendente o que eles escreviam. (Entrevista – Professora Violeta).

Também eu gosto muito de fazer personagens; às vezes, eu venho vestida de alguma coisa e, a partir da minha roupa, eles vão contar uma história; eu gosto muito de trabalhar com contação de história, prá depois escreverem. Porque eles têm um monte de ideias e não sabem colocar no papel, né? Aí, eles usam os materiais de apoio, livro, e aí fica legal a aula. Eu sempre procuro trabalhar com texto de alguma forma. [...] É o que eu faço com os bilhetes; é uma forma que eu tenho, que tem que ter um bilhete, alguém tem que escrever. [...] E eles gostam de rima, e como eles gostam; então, é mais fácil a gente escrever um poema juntos, do que um texto deles sozinhos. [...] Tem a exposição, né? E, nos murais, a gente coloca muita coisa. Os livros que eu leio, que eu faço algumas atividades, que a gente faz atividade lúdica; enfim, em cima do que eles escrevem sobre os livros, eu também coloco no mural. (Entrevista – Professora Ágatha).

Então, eu sempre procuro [...] fazer um trabalho prévio, mais ou menos do vocabulário que eles vão fazer o texto deles. [...] Eles escrevem textos a partir de uma experiência que eles vivenciaram ou duma imagem que eu trago, ou de uma notícia que a gente leu junto. Nunca é assim sem antes eu ter feito um trabalho anterior, ou explicado alguma coisa. (Entrevista – Professora Alice).

Eu uso os pictóricos, porque eu acho que ajuda, porque é melhor! O que é um texto pictórico? É um texto que conta uma história baseado só nas figuras; aí, eles vão ter que olhar cada uma das figuras e contar a história prá mim, do jeito deles. [...] “Ah, vocês contar a história para mim, tá? Agora escreve, escreve, tu não falou agora? Prá mim? Então, agora, tu escreve!” [...] Aí, eles fazem 10,12 [linhas], mas naquela coisa, repetindo muito as coisas, assim. (Roda de conversa 1 – Professora Vitória).

É como eu te disse, todo tipo [de produção]: de descrever colega, de uma gravura, de ver um filme, de um fato que aconteceu na escola, o que eles fizeram no feriado. Então, as propostas de escrita são bem variadas. [...] Eu fico muito na questão da gravura com eles, [...] eu trago gravuras, às vezes, uma seqüência; às vezes, uma gravura. [...] No oitavo e nono anos, trabalho história em quadrinhos, para escrever frasezinhas, escrever diálogo, então, assim, é bem variado. [...] Depende do momento, né, às vezes, por exemplo, [...] escrever sobre fim de semana, um feriado; não peço mais sobre as férias; mas, muito, assim, coisas que eles vivenciaram, o que eles acharam curioso, que eles têm curiosidade de escrever. (Entrevista – Professora Valentina).

Por exemplo, se eu ler o jornal no final de semana e gostei daquela matéria, daquela crônica, [...] levo no outro dia; de repente, tiro xerox, ou, de repente, falo prá eles, escrevo no quadro. [...] Tento trabalhar dessa forma, de uma revista ou de um jornal, principalmente de jornal. [...] A gente tem um debate, a gente tem uma conversa, um diálogo, a opinião formada de cada um, né? [...] Aí, depois, a gente passa prá escrita. (Entrevista – Professora Brenda).

Muitas vezes, eles fazem um resumo. [...] Eu incentivo eles muito a escrever de uma outra maneira, dar um outro final prá história, a recriar. [...] E tem aluno que realmente não sabe, às vezes, escrever nada. [...] Eu peço prá escrever de novo, né? [...] Mas, muitas vezes, não dá certo esse processo, porque aí eles arrumam o que tá certo e erram outra coisa que já tava certo. [...] Quando eles fazem, assim, os textos, eu procuro também botar no espaço da escola, onde eles possam ser vistos, né? Prá incentivar eles. [...] Que eles procurem ler. [...] Se eles lerem, cada vez mais ele vão entender o porquê daquela palavra, o significado da palavra, vão aprender a escrever a palavra. (Entrevista – Professora Joana).

No jornal, eles exploram outras questões; a gente tem o projeto do jornal da nossa sala. Então, eu trabalho com a notícia, né, eu trabalho com outros gêneros do jornal, prá eles também colocarem no jornalzinho da sala. [...] Tem a entrevista. [...] E também prá explorar a notícia, o formato da notícia, que eles percebam a diferença de uma notícia e de uma crônica. (Entrevista – Professora Luiza).

Fonte: Construído pela autora da tese, tendo em vista a produção de dados nesta pesquisa (2016).

Em relação ao Quadro 23, nesse mapeamento de propostas de produção textual comentadas pelas professoras participantes da pesquisa, cabe problematizar a finalidade de algumas atividades. Que sentido teria a um estudante escrever sobre o fim de semana, feriado ou férias, se esses períodos não lhe trazem boas lembranças, ou se ele não deseja partilhá-las? Haveria interesse em ler um livro ou outro texto, fazer algum passeio, ou assistir a um filme, se, depois, é preciso escrever sobre isso para a professora? É possível pensarmos em produção textual quando aos estudantes são solicitadas ‘frasezinhas’? Ademais, são preocupantes as representações que posicionam os surdos como estudantes que ‘não sabem colocar as ideias no papel’, que ‘não sabem escrever nada’, ou que, ao reescreverem seus textos, ‘erram ainda mais’. Na contramão dessas propostas e representações, acredito que seja mais produtivo construir um jornal (a exemplo do ANEXO C), composto de diferentes gêneros textuais, elaborado de modo conjunto entre estudantes e professora, cuja construção

está ligada à capacidade dos estudantes surdos usarem a língua portuguesa com uma finalidade social: informar e entreter leitores.

Ainda em relação ao que afirmam as professoras acerca da expressão escrita em língua portuguesa, percebo que as propostas de produção textual – com raras exceções – não são desenvolvidas com muita frequência em contextos de educação escolar bilíngue, o que também se aplica às intervenções nos processos de reescrita de textos, como exponho, a seguir, no Quadro 24. Além disso, a maioria das professoras privilegia a produção de textos narrativos e descritivos, considerados menos complexos na aprendizagem de uma segunda língua. Essas reduzidas produções, o que noto até mesmo pelo uso de diminutivos – a exemplo de ‘trabalhinhos’ e ‘caderninhos’ –, muitas vezes, são consideradas como critérios avaliativos, ou seja, os alunos são obrigados a realizarem as tarefas porque ‘valem nota’. Desse modo, ao contrário do que acredita a professora Paula, os estudantes surdos podem não ser incentivados à expressão escrita em uma língua adicional, ainda mais se não houver atividade prévia e significativa que dê condições para uma produção textual.

Quadro 24 - Construção e reescrita de textos

É, isso da produção eu não tenho trabalhado muito individual. [...] No coletivo, eu trabalho, sim. [...] E eles mesmo acabam exercendo um pouco essa produção nas redes sociais. [...] É o que eu disse, [...] que eu mostrava, eles escreviam, e eu mostrava como é que era e fazia comparar, né? [...] Não fiz os alunos pegarem e escreverem de novo. [...] Mas o ideal seria ter a reescrita, né? Com leitura, basicamente toda aula vai ter alguma coisa prá eles lerem, né? [...] Produção textual, como eu já vinha dizendo, já é mais esporádico, né? [...] Prá produção, tem que privilegiar mesmo a narrativa... [...] Mas, a partir do momento que tu usa um texto e que o aluno tá se expressando, tá se colocando ali, tu vai corrigir tudo, ‘canetear’ tudo; aquilo acaba mais é sufocando a produção do aluno do que estimulando. (Entrevista – Professora Mariah).

Se hoje, assim, fosse uma primeira aula do início do ano, por exemplo, eu procuro trabalhar, por exemplo, tema: férias, procuro trabalhar palavras específicas, que falem das férias, por exemplo. [...] Então, eu coloco essas palavras específicas no quadro, e depois peço prá eles fazerem uma [...] redação sobre as férias. [...] Corrijo, tento corrigir o vocabulário, a estrutura, e, daí, [...] eles passam a limpo. [...] Digamos, assim, eles fizeram um passeio na Expointer [Exposição Internacional de Animais, Máquinas, Implementos e Produtos Agropecuários, realizada em Esteio – RS], por exemplo. Aí, eu dou aquele esqueminha (o quê, como, onde, por que, quando...). Daí, eles têm que responder essas perguntas em cima desse tema, em cima desse passeio. [...] Eles fazem passeios, assistem filmes; daí, eu procuro fazer a próxima aula baseada naquilo, dar o lado escrito prá eles desenvolverem uma escrita sobre aquele passeio, ou sobre aquele filme. [...] Eu não faço prova com eles; então, todos os trabalhinhos, assim, de escrita, valem nota. Então, eles são obrigados a fazer. Então, toda semana, eu tenho trabalhinho de escrita com eles, e sempre vale nota, né? Então, é por aí que eu incentivo eles. (Entrevista – Professora Paula).

Como trabalho com redação, produção de texto? Eu procuro, às vezes, eu sei que os alunos são bem encabulados, e daí o assunto vai ser de férias, o que vocês.... Aí, eu coloco assim [no quadro]: "Férias, e o que vocês fizeram?" Aí, eles olham para aquele título lá e não sabem; não sai nada daí. Eu coloco aquela técnica do “quê, quando, por quê?”, e faço essas perguntas primeiro: “Qual sua opinião sobre as férias? Como foi tudo isso?” Aí, depois, eles vão fazer uma redação, e daí ficam: “Ah, como eu faço professora?” E, aí? (Roda de conversa 1 – Professora Paula).

Mas [a escrita] é muito difícil, já vou te avisando, muito, muito, muito, muito difícil. É uma coisa que eu não consegui ainda me aprofundar, porque é muito difícil. [...] É que é o seguinte: como eles não têm o hábito de ler, reescrever prá eles é horrível, né? Pensa: o que te ajudaria a reescrever um texto? O hábito da leitura; se tu ler, tu vai ter mais conhecimento; tu vai poder reescrever o texto. (Entrevista – Professora Vitória).

A escrita eu trabalho, assim... Agora eu tava trabalhando com eles, eu comecei bem básico, básico, de preencher vogais... O jogo da forca, que eles adoram, né? Aí, tu põe uma palavra; aí, tu explica o uso. [...] Daí eles vão formando as palavras. Aí, depois, formou uma palavra; aí, tu vai no plural, no aumentativo, no diminutivo... E, aí, tu vai usando isso. Daí, depois, tu faz uma frase, e, aí, tu, de repente, a partir daquela palavra, tu desenvolve um minitexto. É assim que eu uso. Nas turmas, a partir de um pequenininho, de grão em grão, vai indo. (Entrevista – Professora Melissa).

É, como eu te falei, eu trabalho com bastante jogos, né? Jogos de palavras, eu dou muitas palavras, e das palavras eles têm que montar frases, dou palavras separadas, né? E, na parte da escrita, também eu trabalho bastante as palavras; depois das palavras, as frases; depois das palavras, os textos. [...] Ou, então, prá produção, eu dou uma gravura, né, dou uma gravura prá cada um. [...] Então, depois que ele [estudante surdo] já montou a ideia dele, já montou o próprio texto sobre aquela gravura, aí ele registra. Mas isso cada um faz o seu, eu dou uma gravura prá todos. (Entrevista – Professora Violeta).

Não lembro se era da banana, “banana bom saúde”; isso é uma escrita assim mais relacionada à escrita de surdo no português, né? A questão da escrita de surdos é sem usar os elementos [coesivos], artigos, preposição, né? Às vezes, sim, [proponho a reescrita de textos], dependendo da situação, eu proponho. [...] De ficar escrevendo, escrevendo e reescrevendo um texto, então, no fim, ele [estudante surdo] até vai se cansar e vai, desculpa a palavra, ‘encher o saco’ daquilo ali, né? E, aí, vai ficar uma coisa maçante. Então, eu procuro deixar o ensino da língua portuguesa mais leve possível, é esse um dos meus principais objetivos. (Entrevista – Professora Ruth).

Eles [estudantes surdos] têm muita dificuldade na escrita. Eles não sabem propor a ideia deles; tu propõe uma narração, contar um fato, até a descrição sai direitinho, com bastante conteúdo; agora, acho que o ouvinte também, né, quando precisa argumentação, opinião, é difícil. [...] Eles fazem o texto; enquanto eles estão fazendo, eu tô ali: “Isso aqui tem que ser com letra maiúscula”; “olha, isso aqui que tu escreveu, já vai falar outra coisa, bota ponto”. Aí, eu recolhia a folha; aí, devolvo; se eles têm o caderno de redação, sempre passam a limpo; aí, eles me perguntam. [...] E é bom, porque, quando eles têm o caderninho, às vezes até para escrever um pouquinho, algumas linhas lá, [...] eles mesmos vão olhando o que eles faziam lá [anos anteriores] e o que eles fazem agora. (Entrevista – Professora Valentina).

Quando eu corrijo um texto, eu tenho uns códigos: [...] o que tá faltando, o que não tá faltando, tem uns quadradinhos. [...] Então, tudo isso, no texto, a gente vê. [...] E, na minha correção do texto, quando eles reescrevem o texto, ele tá todo ali sinalizado, com aquele código que eu crio com eles, porque cada turma é uma turma; então, a gente cria juntos os códigos. (Entrevista – Professora Ágatha).

Eu tenho legenda, aí eu boto um triângulo lá, que é a pontuação, e aí não falo nada; [...] lá, na parede, tá a legenda, e aí elas [estudantes surdas] olham e perguntam: “O que é o triângulo?” “Bota um ponto, não tem ponto”. Aí, então, o que elas fazem? Elas têm o primeiro texto, cheio de quadradinho, bolinha; e, aí, elas vão colocar ali o que elas acham que se enquadra; ela coloca um ponto de interrogação onde seria o ponto final; aí, eu corrijo, não coloco mais as legendas, aí eu escrevo do lado. (Roda de Conversa 1 – Professora Ágatha).

As reescritas deles ao todo, né, do texto, para explicar o porquê que tá marcado, tá errado? Não, não, tá, daí, poderia ser um termo diferente. Eu tento não colocar como um erro, vamos reconstruir, fica melhor assim, combina mais com o português; vou por classe, individual, às vezes. (Roda de conversa 1 – Professora Luiza).

Fonte: Construído pela autora da tese, considerando a produção de dados nesta pesquisa (2016).

É preocupante perceber que as propostas de algumas professoras estão ligadas a concepções tradicionais de ensino, pois, conforme trechos que compõem o Quadro 24, verifico propostas centradas na aprendizagem sucessiva de letras, palavras, frases semiestruturadas, minitextos e textos, que são desenvolvidas até mesmo em turmas de Ensino Médio. A expressão escrita é posicionada como ‘muito difícil’ pelas professoras; segundo elas, os estudantes surdos ‘não leem’ e produzem uma ‘escrita de surdo no português’, já que não usam elementos coesivos, artigos e preposições. Diante disso, como afirma a professora Ruth, o ensino de língua portuguesa é desenvolvido da maneira ‘mais leve possível’, ou seja, superficial e com poucas exigências. Outro ponto inquietante, mesmo que observado de modo singular, diz respeito a não proposição da reescrita dos textos para se evitar ‘aulas maçantes’. Como, então, o surdo aprenderá uma língua escrita adicional à Libras?

No que diz respeito à reescrita textual, intervenções das professoras são fundamentais e requerem estratégias adequadas a aprendizes de português como língua adicional, como, por exemplo: o uso de códigos para ajustes linguísticos (citado pela professora Ágatha); intervenções individuais, durante e após o processo de escrita de um texto; ou reescritas coletivas (no quadro, ou com uso de projetores de texto). Outra interessante proposta é citada por Cagliari (2002): a professora devolve o texto do estudante acompanhado de uma versão por ela reescrita; ou seja, ao invés de receber seu próprio texto riscado em vermelho, o estudante receberá um texto reescrito, de forma que possa compará-lo ao seu anterior e aprender com as mudanças necessárias para a circulação de seu texto em língua portuguesa. Portanto, reescrever um texto não está diretamente ligado à sua ‘destruição’, com correções que possam desanimar os estudantes no processo de aprendizagem de uma língua adicional. Ao contrário disso, é imprescindível o planejamento de propostas interessantes e desafiadoras, possibilitando a construção escrita de textos relevantes em práticas sociais.

Até aqui, discuti processos de letramento que se dão de modo escrito, sejam manuscritos ou impressos. Para enfatizar a ideia de que diferentes tecnologias de escrita geram diferentes estados ou condições naqueles que fazem uso dessas tecnologias, em suas práticas de leitura e de escrita, Soares (2002) sugere o uso do plural ‘letramentos’. Nesse caso, segundo ela, trata-se do letramento digital, isto é, um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel. A tela, como novo espaço de escrita, traz significativas mudanças nas formas de interação entre escritor e leitor, entre escritor e texto, entre leitor e texto e, até mesmo, entre os sujeitos e o conhecimento.

Nesse contexto, Rojo (2007) entende que os atos de ler e escrever são ainda mais fundamentais na interação virtual que em nossas interações cotidianas, sendo que o texto eletrônico altera algumas relações: leitura e escrita se elaboram ao mesmo tempo, em uma mesma situação e em um mesmo suporte, o que é nitidamente diverso da separação existente entre a produção do livro (autor, copista, editor, gráfico) e seu consumo pelo leitor nas eras do impresso ou do manuscrito. Isso porque a internet, por sua estrutura hipertextual, articula espaços de informação a ferramentas de comunicação, propondo um conjunto de dispositivos interativos que dão lugar a novos escritos. Um *link* para o *e-mail* ou o *site* do autor permitem réplicas imediatas ao que está sendo lido; comentários, sugestões, apreciações de leitor ganham, na internet – nos *blogs*, por exemplo – visibilidade inédita.

Desse modo, em processos de letramento digital, a língua portuguesa tem maior importância aos estudantes surdos, que interagem virtualmente por meio da escrita, assim como utilizam outros recursos midiáticos, principalmente imagens e vídeos. A língua escrita, adicionada a outras linguagens, adquire dimensão na cultura contemporânea, ou seja, há a possibilidade de os surdos se comunicarem, de terem acesso a informações, de se expressarem, de participarem de debates, de ampliarem as relações no mundo. Por isso, como já sinalizei na *Dimensão mobilizadora*, a língua portuguesa é representada de outros modos por alguns estudantes surdos: é preciso aprendê-la não apenas para fins escolares, mas, sobretudo, para seu uso em um mundo globalizado.

Nem todas as escolas aqui investigadas dispõem de computadores com acesso à internet, o que não impede o uso de tecnologias de informação, como aponto no Quadro 25. A professora Ágatha, por exemplo, utiliza frases escritas pelos estudantes em rede social para análise linguística em aula, comentando a preocupação dos estudantes surdos quanto à exposição deles em relação ao uso (in)adequado da língua portuguesa. Já a professora Vitória propõe o uso do aplicativo *Whatsapp*⁸⁰, para a escrita de textos, pois o corretor ortográfico auxilia na escrita das palavras. Ela também sugere que os estudantes utilizem dicionários de Libras em seus celulares, o que ajuda na aprendizagem da língua adicional, sobretudo na significação das palavras, conforme os contextos de uso dos vocábulos.

Quadro 25 - Letramento digital e aprendizagem da língua escrita

Eu acho que as redes sociais ajudaram muito; eu vi uma transformação muito grande, depois que entrou o Facebook, o Orkut, o Whatsapp; eles [estudantes] vêm realmente com listas das palavras e me perguntam sempre: “o que é isso? O que é aquilo? Como se escreve tal coisa?” (Roda de conversa 1 – Professora Alice).

⁸⁰ O *WhatsApp Messenger* é um aplicativo gratuito para a troca de mensagens, que utiliza a conexão com a internet para enviar e receber textos escritos, fotos, vídeos, mensagens de voz e chamadas.

A gente trabalha mesmo muito com redes sociais, com internet. Isso é uma coisa que tá funcionando muito, assim prá eles, prá eles terem, na verdade, eu tô falando um pouco mais de fluência da escrita agora, né? [...] Na internet, é o tipo de coisa que chama atenção, né? [...] E o bate-papo do Facebook é uma coisa que já deu uma evoluída no vocabulário deles, né? (Porque) eles precisam prá usar. (Entrevista – Professora Mariah).

É o ter interesse por usar essa língua. Provavelmente, eles [estudantes surdos] não sentem vontade de usar esse português e parece, assim, que o português é aquilo que ele vê na escola. [...] Nas redes sociais, [...] está dando uma maior curiosidade; eles vêm perguntar: “Alguém escreveu isso, o que é? Que é eu escrevi?” Eles sabem.... Eles têm as gírias dos ouvintes, que eles usam também na escrita deles, para se comunicar nas redes sociais. Eu [...] vejo com aqueles alunos que isso facilita, que eles vêm com aquela curiosidade. [...] Então tu aproveita e dá um leque de informações a respeito, né? (Entrevista – Professora Valentina).

Tu sabe que lá na outra escola, [...] eu tenho um aluno, que a professora que trabalha com ele no Laboratório de Aprendizagem resolveu fazer um Facebook. Então, a gente tá trabalhando junto com ele, com o Facebook, que a mãe autorizou que ele tivesse, e o quanto isso tá despertando ele prá escrita! [...] Se esses computadores aqui tivessem internet e tal, eu acho que ia ser uma coisa bem bacana, sabe? [...] Então, eu vi um interesse que antes eu não via, entende? (Entrevista – Professora Alice).

O interesse também da leitura é em função, bastante, né, principalmente em função da escrita do Facebook. Então, eles vão crescendo e vão começando a perceber também aonde a língua tá sendo usada, né, a função social, que é uma das coisas que eu sempre digo: o surdo precisa entender o porquê que ele precisa aprender o português, a função social dessa escrita, aonde eu vou usar isso. (Entrevista – Professora Ruth).

E a gente sabe que hoje tem que trabalhar a realidade do aluno. [...] Então, a aluna chega estressada porque terminou o namoro; ela coloca no Facebook, trago aquela frase triste prá sala de aula, trago também errada a frase. A frase está errada, então, nós vamos trabalhar em cima daquela frase. Vamos ver o sujeito naquela frase... Entendeu? Adjetivo naquela frase... A partir dali, desenvolve a aula. [...] Eu tenho percebido, agora, que eles trazem um caderno com um monte de palavras, tem duas alunas, inclusive nesse momento, que tão fazendo isso! Então, elas anotam, eu não sei se elas veem na Internet, Facebook, essas coisas. E é um dicionário delas; então, no final da aula, elas fazem pergunta, pergunta, pergunta, e anotam os sinais do jeito delas, ou desenham. Acho importante, acho o começo do interesse pela língua portuguesa. (Entrevista – Professora Ágatha).

Eu tenho agora uma estratégia que eu peguei: foi baixar dois dicionários de Libras pro meu celular. [...] É uma estratégia. Por quê? Mas o que tem a ver um dicionário com a leitura? Tudo. Tudo é o significado. Agora, quando eu falo ‘leitura’, eu falo no dicionário do celular: “Gente, pega o celular aí, olha aí.” “Aí, professora não sei o significado.” “E o teu celular? E o dicionário?” “Ah, é mesmo.” Aí, eles mesmos vêm me mostrar. Porque, infelizmente, o dicionário apresenta vários significados, né, não é um. Dentro do contexto, né? Daí, eu já entro, né? “Não esquece o contexto. O significado aqui é um, lá no outro texto é outro.” Aí, trabalha de novo o contexto, e isso, de tanto trabalhar o dicionário com o texto, trabalhar o contexto com dicionário, leitura, tudo junto, eles começaram a pegar, eles já sabem: o contexto é importantíssimo. (Entrevista – Professora Vitória).

Eu peguei um assunto deles, lá do Facebook, mandei eles escreverem e me mandar pelo Whatsapp. E disse: “Aqui tá o celular, tô esperando. É um prá mim, já!” “Quantas linhas?” E eu disse: “Ah, tu sabe, umas 15”. [...] E o que eles gostaram? Sabe por que eles gostam? Porque o Whatsapp tem corretivo, porque se eles escreverem mais ou menos certo, vai aparecer o jeito certo; se ele já conhece o jeito certo; ele vai; claro que ele pode escolher o errado, mas ele já conhece um pouquinho. Eu já peguei isso de fazer com eles, de fazer texto e mandar por Whatsapp prá mim. (Roda de Conversa 1 – Professora Vitória).

Fonte: Construído pela autora da tese, considerando a produção de dados nesta pesquisa (2016).

Como já afirmei na *Dimensão escolar*, a maioria das professoras pesquisadas enuncia que os estudantes surdos têm se interessado mais em aprender língua portuguesa, o que também se justifica pela vontade de usá-la em ambientes digitais. Como mostro no Quadro 25, é comum os estudantes buscarem, na escola, a tradução, a escrita adequada ou compreensão de algum texto que circula em redes sociais. Comunicando-se pela escrita em bate-papos e por meio da criação de listas de palavras desconhecidas e vocabulários pessoais, para que possam ampliar os conhecimentos lexicais, as professoras têm percebido crescimento no uso da LP pelos estudantes; ou seja, o uso de português em contextos sociais significativos possibilita-lhes o letramento em uma língua escrita adicional à Libras.

Diante dessas constatações, é pertinente refletir sobre a finalidade do ensino de LP em contextos de educação escolar bilíngue. Se os estudantes surdos indicam maior interesse pela aprendizagem de uma língua adicional, a fim de que possam interagir em contextos extracurriculares (a exemplo das redes sociais), é fundamental repensar a finalidade do ensino escolar de português, que talvez careça de reinvenções pedagógicas. Importa ressaltar, nesse sentido, que não se trata apenas de substituir um suporte de texto por outro, usando, por exemplo, um recurso tecnológico para digitar um texto que poderia ser produzido de modo manuscrito; a diferença está em como são encaminhadas e desenvolvidas as propostas.

Subscrevendo Schlatter e Garcez (2012), participar de encontros relevantes com textos na língua adicional significa envolver-se, de fato, com práticas sociais construídas através desses textos: assistir a um filme e discuti-lo com os colegas, ler uma ficha técnica para saber detalhes sobre esse filme, postar uma foto no *Flickr*⁸¹ para participar de uma campanha virtual das Nações Unidas, ler e postar comentários sobre fotos nesse site. Nesse sentido, diferenças nos graus de familiaridade com tecnologia da informação e hipertexto, assim como diferentes níveis de conhecimento prévio da língua adicional entre os estudantes, podem ser acolhidos em um projeto de aprendizagem. Assim, em seus processos singulares de educação linguística, convém propor aos estudantes surdos possibilidades de interação na leitura e na expressão escrita, que façam sentido em língua de sinais e que estejam articuladas ao uso social da língua portuguesa, o que lhes dá condições para concluírem a Educação Básica como sujeitos letrados em duas línguas.

⁸¹ O *Flickr* é um site da internet que hospeda e partilha imagens fotográficas (e eventualmente de outros tipos de documentos gráficos, como desenhos e ilustrações), assim como permite novas maneiras de organizar as fotos e vídeos. Caracterizado também como rede social, permite a seus usuários criarem álbuns para armazenamento de suas fotografias e a entrarem contato com fotógrafos variados e de diferentes locais do mundo.

Tendo em vista as práticas discursivas escolares aqui investigadas e pautada em pesquisadores que convergem à minha argumentação, há um enunciado que afirma a aprendizagem da língua portuguesa em contextos de uso, na interação social, no sentido que os diferentes gêneros estudados produzem nos sujeitos; isto é, no contato com a língua portuguesa, em um processo de construção de conhecimentos que se dá principalmente em língua de sinais. Portanto, aliando-me a Silva (2015a), é oportuno propor atividades e espaços que dinamizem a interação e a dialogicidade, de modo que os estudantes possam desenvolver e ampliar o conhecimento nas Libras e na LP, incentivando-os a ler o que tem se produzido na literatura mundial e os potencializando para a expressão escrita.

A análise de propostas de letramento em língua portuguesa em contextos de educação escolar bilíngue de surdos possibilitou-me concluir que o ensino de LP é produzido por meio de propostas de leitura e de produção de variados gêneros textuais. Ao passo que a maioria das propostas docentes está articulada a uma concepção de ensino discursiva-interacionista, importa atentar e problematizar propostas de ensino pautadas em concepções tradicionais de ensino de LP e marcadas por representações negativas acerca dos estudantes surdos. Evidentemente, não há uma ‘suposta pureza conceitual’ nas práticas das professoras pesquisadas; mas algumas verdades instituídas, modos de representar os estudantes e maneiras de conceber o ensino têm efeitos na constituição dos sujeitos surdos.

Nesse fluxo, em diálogo com Foucault (2001), é possível afirmar que as verdades produzidas acerca do ensino de LP a surdos são deste mundo; elas são produzidas nele graças a múltiplas coerções, e nele produzem efeitos regulamentados de poder. Se cada sociedade tem seu regime de verdade, é possível entender que as escolas de surdos, como comunidades surdas e articuladas aos movimentos surdos, acolhem discursos que fazem funcionar como verdadeiros. Logo, o ensino de LP está imbricado à (re)invenção de uma educação escolar bilíngue de surdos. Ainda concordando com o filósofo, há mecanismos e instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; há técnicas e procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; e há o *status* daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro.

Nesta rede discursiva que componho, ao tematizar o ensino de língua portuguesa na modalidade escrita a surdos, aproprio-me dos estudos realizados principalmente no campo dos Estudos Surdos, que aqui ocupam *status* de verdade. Essas discussões, por sua vez, dialogam com teorizações da Linguística, especialmente com o ramo da Linguística Textual, em cujos estudos o texto é tomado como objeto central de ensino; ou seja, o texto é priorizado nas aulas de língua adicional, em que se desenvolvem atividades de leitura e de produção de textos, levando os estudantes a refletirem sobre o funcionamento da língua em

diversas situações interativas, sobre o uso dos recursos que a língua lhes oferece para a construir sentidos e sobre a adequação dos textos a cada situação comunicativa. Logo, se o ensino de língua portuguesa na educação bilíngue de surdos tem se deslocado de propostas tradicionais a propostas discursivo-interacionistas, este ensino, na perspectiva de LA – de certo modo já desenvolvido em algumas escolas –, pode potencializar aprendizagem da LP na modalidade escrita.

Além disso, se algumas professoras enunciam potentes propostas de ensino de língua portuguesa escrita a surdos, pautadas em concepções discursivo-interacionistas, assim como representam os estudantes surdos como capazes de aprender em vista de suas singularidades (afetivas, sociais e cognitivas), de sua educação linguística e de seus processos de letramento, é possível crer na possibilidade de mudanças mais abrangentes nos processos de ensino de LP. Para isso, como já argumentei nesta dimensão textual, acredito na importância de compreender a LP – e seus singulares processos de aprendizagem – como uma língua adicional à Libras ou a outras linguagens usadas por surdos em contextos de educação escolar bilíngue. Além disso, há que se olhar para alguns pontos de cunho metodológico, como discuto a seguir.

5.3 Pontos metodológicos: olhares para experiências docentes

Ensinar português a surdos em contextos de educação escolar bilíngue, tendo em vista as tramas que compõem a dinâmica escolar, é um desafio complexo, atribuído a professores bilíngues, sobretudo aos que atuam na disciplina de Língua Portuguesa. Concordando com Formagio e Lacerda (2016), o papel do professor bilíngue de LP, entre outras funções desempenhadas em uma escola, centraliza-se em desenvolver os conteúdos do currículo em Libras; desse modo, ao ensinar língua portuguesa (na modalidade escrita), em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental, pode também possibilitar melhores condições de aquisição e de aprendizagem da língua de sinais por surdos. Para isso, o trabalho dos professores demanda processos de formação continuada (na escola, em cursos de aperfeiçoamento ou de especialização, ou por meio de leituras e de pesquisas), postura dialógica em sala de aula, conhecimentos sobre a Libras e a LP, domínio de estratégias e de recursos didáticos nas propostas de ensino, entre outras qualificações.

A formação do profissional especializado, que garantirá o direito linguístico de o surdo aprender português por meio do ensino em Libras, tem adquirido espaço em muitos debates. Nascimento (2011) destaca a importância de os professores conhecerem estratégias de ensino de L2, que são diferentes daquelas usadas para o ensino de uma língua a seus

falantes nativos; e, para isso, é necessário conhecer bem ambas as línguas em contato. Freire (1998) atribui à equipe de professores a responsabilidade de tomar as decisões sobre os conteúdos e os procedimentos metodológicos, assim como lhes cabe um trabalho constante de investigação e de revisão de sua própria prática, em meio às percepções, discussões e decisões. Isso pode ser alcançado através do envolvimento com a pesquisa, assim como os grupos de estudos e de discussões podem contribuir com a formação continuada de profissionais nas escolas.

O *Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa*, contendo subsídios para a política linguística de educação bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa (2014), também aponta a necessidade de se qualificar a formação docente, pois o acesso dos surdos à língua portuguesa depende do ensino formal, em componente curricular obrigatório, uma vez que nessa língua são veiculados documentos legais, jornais de circulação e literatura. Nesse documento, a formação docente é sugerida a nível de Ensino Superior e de formação continuada, contemplando “abordagens, métodos e técnicas que favoreçam o ensino contrastivo do português para os falantes de Libras”. (2014, p. 12). Nesse sentido, cabe ratificar que a formação inicial a nível de licenciatura no curso de *Português como Segunda Língua para Surdos* ainda é recente e tem pouca oferta no Brasil.

Em relação à formação de professores nos cursos de Letras em geral (português como primeira língua), Bagno e Rangel (2005) entendem que as Instituições de Ensino Superior (IES) estão em descompasso com as demandas de educação linguística orientadas em diferentes políticas oficiais de ensino (sobretudo no âmbito federal, há um acervo cada vez mais volumoso de reflexões teóricas, consubstanciadas em leis, parâmetros curriculares, diretrizes, matrizes curriculares, princípios e critérios para avaliação de livros didáticos), aliadas a ações efetivas de intervenção nas práticas pedagógicas (exames de avaliação do Ensino Fundamental e Médio, sistemas de avaliação de cursos superiores, programas de avaliação do livro didático e programas de formação docente). Ainda, segundo os autores citados, é também frequente um certo desprezo pela formação de futuros professores da Educação Básica, sem contar que muitos se graduam em Letras sem jamais terem ouvido falar de pragmática, de análise do discurso, de linguística textual, de análise da conversação, de letramento, de gêneros textuais, de sociolinguística e de outras investigações que se encontram em plena ebulição.

Essa situação agrava-se ainda mais quando os Cursos de Licenciatura não abordam o ensino de LP como uma língua escrita adicional à Libras, tendo em vista os aspectos metodológicos e as particularidades de cada uma das línguas em contato. Também não se

descartam, nos processos escolares de ensino, as possibilidades de os professores ensinarem apoiando-se em propostas que vivenciaram como estudantes, ou que vivenciam por meio dos modos de os colegas ensinarem nas escolas de surdos. Além disso, cabe pontuar que investigações acadêmicas, por vezes, têm pouco alcance nas propostas de ensino desenvolvidas em escolas.

Nesta pesquisa, por exemplo, a maioria das professoras participantes, como indicam os fragmentos do Quadro 26, enuncia a falta de formação docente e de encontros entre professores para a troca de materiais; também destacam a carência de subsídios teóricos e didáticos que discutam e orientem o ensino de LP a surdos, assim como apontam a falta de tempo para o planejamento de aulas. Ao buscarem uma orientação metodológica que indique um ‘modo de ensinar’, o qual não existe *a priori*, constato que, nas escolas, raramente são lidos e discutidos textos acadêmicos, os quais estão disponíveis em bibliotecas e na internet. Na aproximação entre universidades e escolas, algumas participantes desta pesquisa destacam o trabalho de parceria realizado com a UFRGS, mas ainda o consideram incipiente no apoio às professoras.

As teorizações, independentemente de quais sejam as perspectivas docentes, permeiam práticas discursivas escolares – consequentemente, atravessando os modos de ensinar –, pois uma prática designa a existência objetiva e material de certas regras a que os sujeitos estão submetidos quando praticam o discurso. Portanto, se as propostas de ensino das professoras estão raramente submetidas a textos acadêmicos e/ou discursos pedagógicos, é possível que estejam atravessadas por discursos escolares e pela experiência escolar com surdos. Desse modo, como fica evidente nas afirmações de algumas professoras (disponíveis no QUADRO 26), seu trabalho é marcado pela intuição, conhecimento de vida e experiências de sala de aula, sendo o ensino caracterizado por tentativas e experimentações, ‘achismos’, erros e acertos.

Quadro 26 - Formação docente e subsídios para o ensino

E eu vejo o quanto nos falta formação nessa área, entende? Porque a minha formação foi uma formação, na época, bastante clínica; a Educação Especial, na área de surdez, era muito associada a disciplinas na área da saúde. E, aí, eu vejo o quanto, assim, me falta formação. [...] Então, eu acho que falta mais a gente se apropriar desses conhecimentos, dessas pesquisas, desses estudos, prá gente pensar numa metodologia. Eu acho que falta muito a questão, assim, dum metodologia, dum caminho, dum linha. Eu acho que esses são os desafios, de a gente discutir, conversar sobre isso, né? (Entrevista – Professora Alice).

Livros, eu não sei... Não tenho nenhum nome e nenhum livro [teórico], assim. O que a gente pega é aleatório, assim, e leva, dá uma olhada, faz experiência com os outros professores, verifica se foi bom ou não. Eu faço assim. De teórico, não [tenho]. (Entrevista – Professora Brenda).

Não vou desfazer de nada do que eu estudei, de tudo que eu li, mas eu vou muito pela minha intuição, meu conhecimento de vida. (Entrevista – Professora Vitória).

Afinal de contas, a cultura surda no Rio Grande do Sul é muito forte. É mais forte do nosso país, falta muita coisa aqui de apoio para os professores. A UFRGS ainda faz bastante coisas, mesmo assim, é pouco, né? (Entrevista – Professora Ágatha).

Falta material pedagógico, falta, como eu te disse; eu fazia, tinha uma época que eu conseguia fazer [jogos de] memórias; conseguia fazer as cruzadas; conseguia fazer os caça-palavras; conseguia fazer os dominós que eu usei. Mas, agora, com a demanda, tu não consegue muita coisa, às vezes, prá fazer. E, aí, que acaba tendo esse problema. (Entrevista – Professora Ruth).

Assim, no início, eu lia muito sobre esses autores, de uns, tem outros, que agora me deu um branco. [...] No início, eu me baseava muito; aí, depois, eu acho que eu larguei um pouco de lado, assim, e eu fui me baseando na minha prática, nas minhas experiências de sala de aula, que eu achava, porque, às vezes, com muita teoria, a gente se atrapalha um pouco. Então, eu prefiro seguir, assim, o que eu acho, na minha prática, o que deu certo; daí vou construindo meu caminho, assim, sabe? (Entrevista – Professora Paula).

No começo, assim, quando eu entrei aqui, eu peguei alguns livros com sugestões. É mais, mais sugestões práticas, assim, né? [...] Eu li alguma teoria sobre surdez, eu li ‘A Criança Surda’, né? [...] Mas é uma coisa que eu uso menos. Já pesquisei alguma coisa na internet, li, né? Mas eu prefiro, no momento que eu tô assim, que eu tive que entrar de uma forma bem intensa, já entrar em sala de aula, de testa mesmo, né? De ver o que que funciona, o que não funciona, buscar sugestões, assim, sabe? Tá, eu ainda tenho que partir mais prá teoria, isso é verdade. [...] Logo que eu entrei na escola, a [nome da colega] me emprestou vários materiais, né? [...] Tem um menino, aquele com a capa azul, né? ‘Ideias para Ensinar Português para Surdos’. [...] A esse eu recorro, às vezes. E ela me deu o material da Lodenir também, que foi distribuído em escolas do Estado, há muito tempo atrás. Já tirei algumas ideias dali também, algumas ideias boas dali. (Entrevista – Professora Mariah).

Eu tenho coisas das nossas [pesquisadoras], aqui, da Lodenir, da Maura, da que foi minha professora na Feevale [...], a Madalena. Ela foi minha professora. Então, assim, tem muita coisa, principalmente da Madalena, que trabalha mais com a parte dos alunos prá vida profissional; ela tem muito texto sobre isso. Então, eu me baseio em muita coisa, assim. Porque leio no início do ano, de repente, lembro: “Bah, mas aquele texto fala alguma coisa”; volto lá. Então, tem que estar sempre lendo, sempre indo a cursos, sempre conversando com colegas. [...] Tem um livro da Lodenir que eu uso bastante, assim, que tem bastante ideias. (Entrevista – Professora Violeta).

Da Ronice Quadros, ‘Aquisição da Linguagem’, eu gostei muito desse livro. Fala muito também dos níveis de leitura; [...] ela dá algumas dicas ali, de como trabalhar. Me ajudou muito no início. Também da Lodenir Karnopp gosto bastante. (Entrevista – Professora Joana).

Fonte: Construído pela autora da tese, considerando a produção de dados nesta pesquisa (2016).

Atentando para afirmações de algumas professoras pesquisadas, noto que algumas pesquisadoras, como Lodenir B. Karnopp, Madalena Klein, Maura C. Lopes e Ronice Quadros, são citadas como referências consultadas, porém seus textos são dificilmente identificados pelas participantes desta pesquisa. Estudos recentemente desenvolvidos, sobretudo a partir dos anos dois mil, não são comentados, o que leva a crer que a temática do ensino de língua portuguesa a surdos foi mais estudada quando algumas professoras iniciaram suas atividades em escolas de surdos, principalmente quando a proposta bilíngue

começou a ser implementada nas instituições. Assim, percebo que discursos do meio acadêmico e do campo pedagógico são raramente praticados pelas professoras nas escolas.

De modo singular, a exemplo da professora Mariah (QUADRO 26), manifesta-se o reconhecimento acerca da necessidade de aprofundar estudos teóricos e didáticos. Além disso, como já discutido nesta tese, algumas professoras afirmam que precisam de qualificação no uso da língua de sinais. Também, no campo político e acadêmico, orienta-se a formação continuada dos professores. Produz-se, desse modo, um enunciado que orienta a importância da formação (inicial; continuada em serviço, com seminários e palestras; ou a nível de especialização) e da qualificação permanente dos professores atuam nas escolas.

Nesse aspecto, Gallo, em entrevista concedida (FISS, 2016), entende que toda e qualquer formação é sempre insuficiente, pois se formar é também aprender que nunca estaremos prontos, que estamos nos fazendo e aprendendo o tempo todo. É isso que faz um 'bom professor': está aberto a fazer de outras formas, à aventura de aprender tudo de novo, de inventar outras práticas com aquela turma, pois as que ele conhece não funcionaram. Por outro lado, ainda segundo o filósofo, há que se atentar para o que dizem os reformadores da educação, que gritam essa incompetência. Em redes discursivas, os sujeitos desta pesquisa também não escapam do discurso econômico, sendo conduzidos a investirem permanentemente em sua qualificação profissional, para buscarem caminhos que garantam a aprendizagem dos surdos.

Ainda problematizando algumas práticas discursivas escolares, percebo que se ensaia no ensino escolar, pois as professoras afirmam tentativas ainda pouco consolidadas quanto a seus efetivos resultados nos processos de ensino e de aprendizagem. O que entendo ser perigoso na educação de surdos é constituir a prática apenas pela experimentação, em que se buscam sugestões e se verifica, em aula, o que funciona, ou não. No entanto, talvez seja possível pensar em uma pedagogia que 'está sendo' – ou 'está por ser' –, ou melhor, um ensino de LP escrita que é ensaiado em contextos de educação escolar bilíngue de surdos. Nesse sentido, além da realização de alguns projetos interdisciplinares, é notória a troca de materiais entre colegas de uma mesma escola, contando-se especialmente com a orientação de professores mais experientes.

Ainda segundo afirmações do Quadro 26, se não bastasse a falta de materiais para uso no ensino de língua portuguesa a surdos, as professoras dispõem de pouco tempo para o planejamento e a organização das aulas. Diante disso, noto o aproveitamento ou adaptação de materiais de um nível de ensino para outro, assim como os mesmos materiais são utilizados em mais de uma turma. Também fica claro que os livros didáticos que as escolas recebem por meio do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) não estão adequados aos níveis

linguísticos das turmas, pois livros do Ensino Fundamental são usados para estudantes do Ensino Médio, os quais, por sua vez, questionam a subestimação de sua capacidade. Além disso, como mostro a seguir, ser professora em escola de surdos compreende produzir subsídios didáticos, sobretudo a partir de pesquisas na internet, de modo a aproximar o ensino da língua adicional a temáticas atuais, incluindo-se eventos comemorativos.

Quadro 27 - Produção e troca de materiais

E, aí, nós trocamos experiências: “Não, eu acho que assim tá bom”. Ou, então: “Quem sabe tu faz de uma outra forma?”. Então, essa troca nos dá uma certa segurança, mas, mesmo assim, na hora que tu tá na frente do aluno, muitas vezes se questiona, né? [...] “Será realmente que tá certo assim?” E a troca de experiências, assim, com outros colegas, isso aí é básico. [...] Nós temos algumas colegas aqui que têm muito material. [...] As nossas alfabetizadoras são muito antigas; então, dá prá buscar nelas referências, ou ideias de trabalho, ou ideias de produção, né? Então, com elas enriquece muito nosso trabalho. [...] Eu vou pesquisando, assim, eu acho que isso aqui vai dar certo. Então, às vezes, eu pego pro sexto ano, pro sétimo ano; às vezes, já não dá pro nono ano. (Entrevista – Professora Violeta).

Livros, eu não sei... Nós, aqui na Escola, a gente troca muito material, eu tenho muitos colegas que [dizem:] “Ah, deu certo esse material, você aceita?” “Ah, eu quero.” Então, a gente troca bastante material, assim, de outros professores, de outras séries até, pode adaptar, enfim, trabalha em cima desses outros materiais. [...] Não, não há necessidade [de livro didático ou de apoio]. [...] A gente utiliza mesmo são as folhas, é o visual, a internet, escrever bastante, textos, mas o livro didático em si não [é usado]. [...] Então, não há necessidade; a gente traz muitos materiais; eu troco muita informação com as outras professoras também. (Entrevista - Professora Brenda).

Eu tenho, na minha casa, muitos livros, muitos outros livros, mas eu tenho alguns dela [Lodenir] também, que a gente recria e se debruça ali, porque experiência é tudo. Se a pessoa já experimentou e já disse que funciona, por que não vai funcionar comigo, né? [...] Então, a gente adapta pro dia a dia e prá realidade da escola. (Entrevista – Professora Ágatha).

É porque a gente não tem material, a gente cria material, se apropria dele e, de repente, outra colega também pode usar. Então, o que falta é essa troca, né? O que é bom prá ela pode ser bom prá mim; eu posso adaptar. Eu acho que sim, eu acho que o encontro é importante para que a gente troque essa experiência. (Roda de conversa 1 – Professora Ágatha).

Roda de conversa 1

Professora Vitória: Eu pesquisei [na internet], é como se o surdo não fizesse Ensino Médio, só tem até a quinta série, tem um monte de coisa de quinta série. E Ensino Médio, tu acha que eu achei alguma coisa? E eu sou do computador, eu sou chegada nele, ele é muito meu amigo, e a gente pesquisa. Pesquiso e não acho nada para Ensino Médio; é como se o surdo não fosse para o Ensino Médio.

Professora Paula: Eu não utilizo aqueles livros que englobam mais para o Ensino Médio; por isso, eu utilizo livros do Fundamental pro Médio, mas daí eles [estudantes surdos] vão olhar [e questionam]: “Aí professora, tu tá usando livro de criança prá nós?”

Professora Alice: Mas eles não sabem isso, gente.

Professora Vitória: Eles olham o número do livro, o 1-2-3 do Ensino Médio; se eu pegar um 6-7, já sabem que é do Ensino Fundamental, e não querem, eu sei porque já aconteceu isso.

Professora Alice: Eu penso assim, nas minhas aulas, eu utilizo aquilo que nem a colega aqui falou: tem coisa que tu traz e não dá certo, tem coisa que tu traz e dá certo. Que nem ela me trouxe uma sugestão de uma coisa super bacana, que eu nunca utilizei, mas que eu vou tentar utilizar, que é a legenda; eu achei muito legal prá escrever, para correção de um texto, substituir [expressões]. Por isso que eu digo assim: essa troca é legal!

Fonte: Construído pela autora da tese, considerando a produção de dados nesta pesquisa (2016).

Considerando os trechos que compõem o Quadro 27, percebo que as professoras de LP potencializam a troca de materiais produzidos e a socialização de experiências entre colegas, de modo que as professoras mais experientes são representadas como referências para o planejamento e a atuação segura demais. Nesse fluxo, também as rodas de conversa, por mim propostas nesta pesquisa, foram consideradas produtivas para a troca de ideias. Em geral, a ‘troca de experiências’, assim denominada pelas professoras pesquisadas, emerge como atividade comum nas escolas, em que se pergunta, se aprende e se ensina de acordo com as orientações de colegas professores. Entretanto, argumento que é mais profícuo pensar essas práticas como ‘relatos de experiências’; assim, as experiências bem-sucedidas, que são relatadas por algumas professoras, mobilizam as outras a também experienciá-las.

Para pensar sobre a experiência, dialogo com Larrosa (2015): se a experiência é o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não têm a mesma experiência. Ao nos passar, a experiência forma-nos e nos transforma; é a passagem da existência, que contém as dimensões de travessia e perigo. O acontecimento é comum, mas a experiência é singular para cada qual, sendo impossível de ser repetida. Portanto, o sujeito da experiência é como um território de passagem, um sujeito que se expõe, que se deixa abordar pelo que lhe interpela, para ser transformado por tais experiências. Por isso, o saber da experiência é um saber pessoal, subjetivo, relativo, contingente; é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna, bem como não pode se beneficiar de qualquer alforria; quer dizer, ninguém pode aprender da experiência do outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria.

Por isso, não creio ser viável ‘trocar experiência’ com outros sujeitos (neste caso, entre colegas professoras), mas acredito ser possível construí-la como uma prática coletiva. Em diálogo com as teorizações foucaultianas, “a experiência é algo que se dá solitariamente, mas que é plena somente na medida em que escapa à pura subjetividade, isto é, que outros podem cruzá-la ou atravessá-la”. (REVEL, 2005, p. 49). Com base em Foucault, a autora compreende a experiência como alguma coisa da qual saímos transformados; assim, no terreno de uma prática coletiva (campo político), a experiência pode ser associada à resistência aos dispositivos de poder e aos processos de subjetivação. Nessa direção, as experiências das professoras em escolas de surdos estão atravessadas pelo discurso da educação bilíngue, sem, com isso, ocultar as experiências vivenciadas por algumas delas em contextos de oralismo e bimodalismo.

Embora a experiência de cada professora de LP seja única em uma educação escolar bilíngue de surdos, é consenso das professoras investigadas que lhes faltam materiais que orientem suas propostas de ensino, sobretudo que contemplem recursos e estratégias para o

ensino. Entre os restritos materiais que circulam em livros, por mim pesquisados e que descrevo no Apêndice F desta tese, constato um maior direcionamento ao Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais). Não como modelos a serem prescritos ou copiados, esses subsídios didáticos podem ser pontos de partida para a produção de outros materiais, cuja circulação geralmente limita-se a cada contexto escolar; quer dizer, são raros os espaços e tempos de socialização de propostas de ensino desenvolvidas, tanto em eventos como em publicações.

Acrescenta-se a isso que, no Brasil, a produção de materiais didáticos em grande escala, para uso dos estudantes surdos nas escolas, ainda é bem limitada, inclusive através do PNLD. Em contato com a Editora Arara Azul, que tem se dedicado à produção de materiais em Libras, foi possível ter acesso a livros didáticos de Língua Portuguesa indicados aos estudantes do Ensino Fundamental, distribuídos gratuitamente em escolas públicas do País. Nesse caso, por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o Ministério da Educação (MEC) encaminhou à Editora Arara Azul um projeto para a tradução de alguns livros didáticos, que, posteriormente, foram enviados às escolas. Além de os estudantes surdos receberem livros didáticos de LP idênticos aos de seus colegas ouvintes, as professoras ganharam um DVD com a tradução para a Libras das explicações, teorizações, exercícios, entre outras informações. No acesso digital a esse material didático⁸², clica-se no ícone indicado e se assiste à sinalização em vídeo do que está escrito em português no livro; entende-se, assim, que, por meio da tradução para Libras, língua posicionada como um recurso de acessibilidade, ensina-se e se aprende língua portuguesa.

Em relação a esses livros didáticos distribuídos pelo MEC às escolas, através do PNLD, convém olhá-los com criticidade, porque o ensino de português não é pensado como LA, desconsiderando-se as diferenças entre as línguas orais-auditivas e viso-espaciais. Diante de políticas que intencionam a inclusão dos estudantes surdos em turmas e escolas comuns, essa proposta de ensino – em que se compreende que, para ensinar português a surdos basta traduzir para Libras um manual que é elaborado e pensado na perspectiva de ensino de LP a seus usuários nativos – não corrobora pesquisas e estudos desenvolvidos no campo dos Estudos Surdos e da Linguística Textual. Como bem atenta uma das professoras entrevistadas, no fragmento que apresento a seguir, esse material é produzido para estudantes ouvintes, sem contar que a tradução para Libras não contempla variações regionais no uso da língua de sinais.

⁸² No ano de 2014, através do PNLD – Libras, algumas escolas receberam a coleção *Porta Aberta – Língua Portuguesa*, de autoria de Angiolina Bragança e Isabella Carpaneda, lançada pela Editora FTD, com a participação da Editora Arara Azul nas traduções para Libras.

Olha, eu tentei usar um que veio da Arara Azul, que veio muito interessante o material, mas eu usei muito pouco, ainda não consegui dar continuidade, porque eu vi que os alunos tavam ficando meio dispersivos, estava um pouco além do que eles conseguiriam; [...] estava muito aquém o vocabulário deles prá exigência, embora fosse na língua de sinais. Só que a língua de sinais tem as variações locais; então, muitas vezes, eu tinha que dar o sinal daqui, prá que eles pudessem compreender. Mas foi uma experiência interessante, e eu não consegui voltar depois, de novo nessa situação do livro. [...] Ai, era 'Porta Aberta', eu acho que é. Inclusive eu dei o CD prá eles, eu copiei CD por CD em casa e dei um [CD] prá cada um [estudante]. E muitos deles olharam. [...] É [de perspectiva] ouvinte. Então, é isso que eu tô te colocando: eu não consegui dar continuidade a ele. (Entrevista – Professora Ruth).

Na contramão de materiais como o supracitado, cabe destacar a potencialidade de outros, como, por exemplo: *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*, volumes 1 e 2 (SALLES et al., 2004); *Ideias para ensinar português para alunos surdos* (QUADROS; SCHMIEDT, 2006); *A língua na educação do surdo* (KARNOPP; KLEIN, 2005); *Projeto Toda Força ao 1º Ano – contemplando as especificidades dos alunos surdos* (SÃO PAULO, 2007); *Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para Educação Infantil e Ensino Fundamental: língua portuguesa para pessoa surda* (SÃO PAULO, 2008); *Leitura, escrita e surdez* (PEREIRA, 2005); *Português... Eu quero ler e escrever* (ALBRES, 2010); *Português como língua segunda para surdos I* (NASCIMENTO, 2010); *Português como língua segunda para surdos II* (BARROS, 2011); *Português como língua segunda para surdos III* (NASCIMENTO, 2012). Esses materiais estão descritos no Apêndice F desta tese.

Esses subsídios didáticos, por mim pesquisados, embora não signifiquem uma totalidade, apresentam orientações e sugestões que podem auxiliar na elaboração das propostas das professoras, pois indicam algumas possibilidades de como ensinar LP na articulação a contextos de educação escolar bilíngue. É interessante observar que alguns materiais foram produzidos com apoio de Secretarias de Educação, que podem ser acessados pelas professoras nas escolas e por meio da internet. Porém, é preocupante a baixa produção de materiais editoriais nos últimos anos, os quais discutam propostas de ensino potentes no cotidiano escolar. Como aponto no parágrafo anterior, na apresentação dos materiais encontrados, a maioria das obras brasileiras foi publicada de 2004 a 2010.

Diante dessa carência de materiais didáticos para o ensino de LP a surdos, depreende-se que há um significativo material didático que é produzido e que circula nas escolas, considerando: relatos de colegas com mais experiência na educação de surdos; processos de adaptação e de reinvenção de materiais existentes; trocas entre professores, inclusive em encontros de formação docente nas escolas, quando os trabalhos desenvolvidos individualmente ou em pequenos grupos são socializados; e construções coletivas, nas

oportunidades em que são realizados projetos interdisciplinares. Essas propostas de ensino, por sua vez, instituem modos localizados de ensinar português a surdos, tendo em vista os discursos que enredam as professoras nos singulares cenários escolares. Assim como discursos são praticados nas escolas, é também por meio dessas práticas que se constitui o ensino de LP em contextos de educação escolar bilíngue de surdos.

Ainda no que diz respeito a subsídios didáticos para o ensino de LP a surdos, uma possibilidade viável e congruente é a aproximação a materiais que discutem o ensino escolar de línguas adicionais. Além de sugerirem propostas pautadas na educação linguística e no letramento, Schlatter e Garcez (2012), por exemplo, recomendam o planejamento em grupo e o desenvolvimento de projetos interdisciplinares. Nesse ponto, eles propõem um trabalho com temáticas relevantes aos estudantes, com sua participação na comunidade escolar e fora dela; isso também demanda questionar e refletir sobre uma escola que segue padrões de divisão e organização de conhecimentos historicamente construídos e sedimentados.

Embora não haja o envolvimento de todo o grupo de profissionais em propostas de trabalho coletivas, a maioria das professoras pesquisadas enfatiza a importância de projetos interdisciplinares, comentando o desenvolvimento de alguns deles. Nesses processos, como sustento no Quadro 28, há escolas que executam projetos coletivos de incentivo à leitura literária ou referentes a temáticas atuais; existem escolas que integram saberes ao vivenciarem datas comemorativas; tem escola que, a partir de temáticas trabalhadas em diferentes componentes curriculares, constrói um glossário de palavras (português, *sign writing*, língua inglesa e representação da palavra por um desenho); há escolas que aproximam campos de saber na realização de campeonatos de ‘soletração com as mãos’.

Outras propostas docentes poderiam ser citadas aqui, mas creio que os exemplos apresentados no Quadro 28 são suficientes mostrar as singulares (in)compreensões sobre interdisciplinaridade e metodologia de projetos, localizadas nas escolas. Geralmente, as propostas pedagógicas desenvolvidas centram-se em concepções que atravessam os singulares contextos escolares bilíngues, instituindo modos localizados de pensar os surdos e sua escolarização. Por outro lado, importa destacar a intencionalidade dos trabalhos interdisciplinares e da metodologia de projetos, cujas construções coletivas possibilitam o ensino de LP como língua escrita adicional à Libras e a formação de sujeitos surdos bilíngues.

Quadro 28 - Projetos interdisciplinares

Então, surgiu a ideia da outra colega, que é professora de Geografia, de fazer o ‘Soletrando com as mãos’. Aí, todo mundo, todas as disciplinas vão ter que dar dez ou vinte palavras pros alunos aprenderem. Aí, vai ser um jogo. [...] Nós desenvolvemos o projeto que vem um escritor na escola. [...] E esse projeto é prá toda a escola, não é só pro Português. Aí, os professores têm que se envolver na leitura, fazer trabalhos e, no dia que a escritora vem, têm que apresentar prá ela. Nós sempre, assim, fazemos projetos de unir as outras disciplinas, porque a nossa escola é muito pequena, nós temos um número reduzido de alunos, né? [...] Nós trabalhamos o Halloween, por exemplo, que é um projeto que todos participam. Tem o dia vinte de novembro, que é o dia da Consciência Negra; todos nós participamos. Tem a Semana da Pátria, que nós temos que apresentar trabalhos que nós desenvolvemos. (Entrevista – Professora Joana).

Esse aqui [glossário] é da [nome e turma da estudante]. Então, como eu te disse, aqui é a imagem, aqui é a língua portuguesa e aqui é a língua inglesa. [...] Aqui é em ‘sign writing’; e aqui, após a imagem, eles fazem o desenho. Daí, a gente pegou o vocabulário que eles estavam trabalhando, os que os professores das outras disciplinas passaram prá nós, e aqui tá indo. Aqui tem da Matemática, aqui da Educação Física [ela mostra cada desenho e sua relação com a disciplina]; aqui, eu acho, que foi de Português, aqui Geografia, sobre o Aquífero; então, eles estão fazendo tudo isso aqui. Esse aqui é o glossário que a gente tá trabalhando. (Entrevista - Professora Melissa).

Porque eu e a [nome de colega] trabalhamos juntas muito, muito, muito, e isso enriquece muito o meu trabalho, e acredito que o dela também. Então, a gente sempre faz um projeto e, já embaixo, coloca o que os professores poderiam trabalhar. [...] Então, eu acho que ainda tem uma certa resistência dos colegas. Agora, a partir do ano que vem, nós teremos, no currículo, algumas coisas que vai ter que ser interdisciplinar. Entendeu? [...] Então, isso vai mudar, vai ter que mudar. (Entrevista – Professora Ágatha).

Eu acho que tu tem que querer, para mudar, a gente tem que querer. Se eu acho que ‘feijão com arroz’ tá funcionando... (Roda de conversa 1 – Professora Ágatha).

Interdisciplinaridade, eu acho que acrescenta na vida deles, porque a gente traz o assunto, né? E ele é explorado lá na aula de Ciências, lá na aula de Religião, lá na aula de Matemática, começa a fazer sentido, ter mais significado. [...] A gente, da Língua Portuguesa, a gente faz uma parceria entre turmas, mistura os grupos. [...] A gente tava com um problema de higiene, de comportamento, que nem todo mundo estava fazendo uma leitura adequada, pela dificuldade de relacionamento na sala de aula em função disso. [...] A gente sentou, organizou, pensou, tá! Vamos ver uns textos de higiene e de saúde; aí, eu peguei a professora de Ciências: “Isso aqui é saúde”. Aí, eu fui lá na clínica do Doutor [nome do médico]: “Ah, doutor, fala sobre saúde prá nós, né?” [...] Então, o projeto foi criando corpo. E, prá finalizar esse projeto, a gente vai fazer sabonetes com eles. E, quando tiver ali, naquele peso e medida, o professor de Matemática vai dar o ‘pitaco’ dele ali. A gente vai poder fazer aqueles sabonetes ali; o professor de Artes, as caixinhas/embalagens dos sabonetes. O professor de língua de sinais vai fazer língua de sinais nas embalagens, e a gente vai doar a um orfanato, que entra a parte de Religião. Daí, vinculado, a gente vai fazer [o projeto] com os alunos; os que saíram e tiveram mais influência vão explicar para os pequenininhos porque é importante lavar a mão. A gente vai ligando uma coisa na outra, e isso amplia o conhecimento de mundo deles, né? (Roda de Conversa 1 – Professora Luiza).

Fonte: Construído pela autora da tese, considerando a produção de dados nesta pesquisa (2016).

Na perspectiva da LP como língua adicional, a professora Luiza, no Quadro 28, exemplifica uma possibilidade de trabalho interdisciplinar desenvolvido na escola, acerca do tema ‘higiene e saúde’, envolvendo vários componentes curriculares: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Religião e Artes (citados no relato). A proposta não foca apenas conteúdos curriculares, mas possibilita explorar um tema relevante aos estudantes surdos, na

comunidade escolar e em outros contextos sociais. Para isso, planejamentos e trabalhos coletivos podem ser empreendidos, porém, há que se discutir – e talvez mudar – algumas concepções teórico-metodológicas. Como afirma a professora Ágatha, ‘é necessário que o(a) professor(a) queira mudar’, não se acomodando em propostas de ensino tradicionais e na fragmentação de conteúdos curriculares.

Outro ponto metodológico a se considerar é que a língua adicional aprendida pelos surdos é de modalidade diferente da Libras ou de alguma linguagem gestual caseira. Como os estudantes surdos geralmente não têm referências auditivas para se apoiarem, a escrita é apresentada visualmente, por meio da exposição à língua portuguesa e da memorização lexical, recorrendo-se a estratégias visuais da Libras, textos bilíngues, imagens e recursos imagéticos. (FORMAGIO; LACERDA, 2016). A visão é o apoio contextual, que dá condições para os surdos construírem sentidos para os textos em LP, desenvolvendo um código visual com que “associam significado e significante a partir das informações visuais que extraem do meio”. (FARIAS, 2006, p. 270). Para oportunizar a aprendizagem dos estudantes surdos, segundo Lacerda, Santos e Caetano (2013), não basta apenas apresentar os conteúdos em Libras, mas, sim, explicar os conteúdos utilizando toda a potencialidade visual que essa língua tem; trata-se de um trabalho com signos em língua de sinais, explorando suas características visuais.

Campello (2007) também enfatiza a relevância da linguagem imagética na educação de surdos, de modo que envolva vários suportes que incluem o próprio corpo, muros, telas, cadernos escolares, entre outros. Segundo a pesquisadora, a semiótica imagética, que é parte da semiótica geral⁸³, pode ser considerada um estudo novo no campo visual, em que se insere a cultura surda, a imagem visual dos surdos, os olhares surdos, os recursos visuais e didáticos; não se trata de gesto ou mímica, e, sim, de signo. Compreende a imagem em língua de sinais, de modo que quaisquer imagens ou signos possam ser transportados para desenhos ou figuras em língua de sinais, usando-se os braços, os corpos, os traços visuais (expressões corporais e faciais), as mãos, os dedos, os pés e as pernas. Esses recursos visuais da cultura surda são produtivos para utilização em sala de aula.

Além disso, Campello (2007) orienta que se use intensamente a visualidade na educação dos surdos, contemplando a elaboração de currículo, didática, estratégias, contação de histórias, jogos educativos, desenvolvimento da criatividade plástica, visual e infantil das artes visuais, utilização *Sign Writing* (escrita de sinais), informática, recursos visuais e suas

⁸³ Semiótica: um sistema de significação; ciência que estuda os signos e todas as linguagens e acontecimentos culturais como se fossem fenômenos produtores de significado. Assim, lida com conceitos e ideias; estuda como os mecanismos de significação que se processam, expandindo as pesquisas para o campo verbal e outros sistemas de signos: artes visuais, música, fotografia, cinema, etc.

ferramentas e práticas, concepção do mundo através da subjetividade e objetividade com as experiências visuais. Também propõe aprofundar estudos que valorizem o olhar, buscando mais informações nesse campo e acerca da subjetividade e dos pensamentos imagéticos. Ainda segundo a pesquisadora, imagem é um objeto de estudo e de pesquisa e, de acordo com o pensamento imagético, possibilita produzir conhecimentos, bem como formas de apropriação da cultura/conhecimento que permitem usufruir do mundo das imagens, e não sucumbir ao bombardeio de imagens a que se está exposto na ‘sociedade da visualidade’.

Ao analisar as propostas pedagógicas que utilizam recursos visuais no processo ensino-aprendizagem, Nascimento (2015) observou situações de sala de aula em duas escolas, verificando uma ênfase em recursos visuais, o que inclui o uso da tecnologia da informática e da internet, projetor multimídia, fotografias, gravuras, cartazes, dramatizações, excursões, experiências, desenhos e vídeos. Em seus resultados, aponta que recursos e estratégias visuais otimizam a aprendizagem do estudante surdo, favorecendo a compreensão de conceitos, fixação de conhecimentos e rapidez no raciocínio lógico. Segundo a pesquisadora, não basta apenas os professores serem fluentes em língua de sinais, pois a interação ocorre de modo significativo para os estudantes quando sua apreensão da realidade se dá pela via visual.

O enunciado acerca da importância da língua de sinais e da linguagem visual na educação de surdos, incluindo-se estratégias e recursos metodológicos de ensino, é principalmente regido no campo dos Estudos Surdos e da Linguística. Como discuti na *Dimensão escolar* desta tese, esse enunciado também constitui o ‘discurso da educação bilíngue’, em que se observam “regras de formação dos enunciados que são aceitos como cientificamente verdadeiros”. (FOUCAULT, 2001, p. 4). A importância da visualidade e da língua de sinais pode ser considerada uma verdade aceitável – talvez até inquestionável – em contextos de educação escolar bilíngue de surdos. Essa verdade está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e apoiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem. (FOUCAULT, 2001). E esses efeitos podem ser observados em práticas discursivas escolares, como mostro por meio de fragmentos selecionados, que compõem o Quadro 29.

Quadro 29 – Linguagem visual nas propostas de ensino

E eu preciso muito mais do visual; todo texto que eu procuro trabalhar, eu trabalho muito com imagem, entende? [...] Muito, trazer muito o visual como apoio. [...] Eu vejo que o surdo, ele precisa muito do estímulo visual, entende? Eu nunca vou apresentar, por exemplo, um ‘power point’ só com texto. Eu vou associar o texto à imagem, à imagem, à imagem, com exemplos. (Entrevista – Professora Alice).

Bom, eu uso bastante o visual prá eles. Se tiver que subir em cima da cadeira e 'ficar de ponta cabeça', eu fico, prá eles poderem entender. Eu uso muito classificador prá eles, muita... muita imagem... muita imagem a gente usa. [...] A gente usa muito filme também, né, bastante filme, que é o visual prá eles, né? Aqui mais é o visual, visual mesmo. Filmes a gente põe, eles veem os filmes, que podem ser de qualquer disciplina; que depois a gente usa no Português, prá eles fazerem um resumo do filme, da parte que eles mais gostaram. E, se eles quiserem associar a escrita a um desenho, pode fazer, porque eles desenharam muito bem. (Entrevista – Professora Melissa).

O elemento visual, né? Direto no visual, a própria Libras, direto, o contato direto, o próprio vínculo professor-aluno, né? (Entrevista – Professora Ruth).

Eu queria ter mais recurso visual para apresentar para eles no português, nas aulas de Português. [...] Justamente na questão de vocabulário, na medida do possível, eu uso o visual, mas nem sempre consigo; [...] vou fazer um joguinho, vou fazer uma brincadeira, vou fazer um ditado, vou fazer um caça-palavras; não vejo descobrir uma outra maneira, outros métodos que não sejam de apresentar o texto, de apresentar a palavra; pode ser uma brincadeira, o joguinho, né? Mas é apresentando a escrita prá eles, mostrando sinal daquela escrita, daquelas palavras; e, aí, [trabalho com] atividades escritas variadas, como eu disse, fazer o joguinho, uma brincadeira, trago papéis, mas sempre apresentando o texto; a minha preocupação é ele ver e aprender. (Entrevista – Professora Valentina).

Mesmo sem o projetor [que foi roubado], a gente tem a TV ali, se a gente quiser; então, é mais fácil trabalhar com mais recursos aqui [na sala]. E filmagens eu uso, que eu legendo; [...] já fiz filmagem, legendei depois, fiz eles trabalharem com o texto do que eles tinham dito, né? Assim... É, já trabalhei com jogo, por exemplo. Ano retrasado, eu trabalhei com jogo de banco imobiliário, eles amaram a atividade. [...] São mais recursos e mais visuais. [...] Primeiro lugar, sempre visual, né? [...] Procuro sempre trazer 'data show' ou algum recurso visual, ou fazerem uma pesquisa, pesquisa de imagem clareia muitas coisas prá eles, né? [...] Em questão de exercícios, eu faço muitos exercícios de associação de, por exemplo, eu dou o material, tem várias frases, vários trechos de frases, com apoio visual, prá eles associarem, montarem, perceberem as estruturas que aparecem ali, mais ou menos por aí que eu uso. (Entrevista – Professora Mariah).

Mas, na hora de planejar, eu tenho muito mais visual, eu tenho que me preocupar muito mais com o concreto do que um aluno ouvinte. [...] Eu tenho que me preocupar em não só jogar o texto no quadro, mas eu tenho que mostrar algumas coisas que vai alimentar a percepção dele. Entendeu? A gente trabalha na nossa sala de vídeo. [...] Eu gosto muito de trabalhar com o quadro, viu, Janete? Muito! Eu gosto muito de escrever no quadro, porque eles têm que copiar, eles têm que copiar com ponto, copiar com letra maiúscula. (Entrevista – Professora Ágatha).

É, assim: eu planejo, quanto às diferenças, né? Quando eu vou planejar pro aluno surdo, eu procuro sempre ter uma coisa, eu procuro sempre ter um notebook; por exemplo, [...] nós falávamos sobre um assunto que eles não sabiam o que era; então, eu corro no meu notebook e mostro o que é. [...] Então, assim, o planejamento sempre tem, assim, eu sempre procuro ter alguma coisa visual prá eles. Nós temos um texto; daí, do texto nós temos um desenho; daí, eu peço prá eles desenharem, prá ver se conseguiram compreender aquilo que foi dito, né? (Entrevista – Professora Violeta).

Como falei, o visual, mais cartazes na língua inglesa ou na língua portuguesa, que apresente esses materiais prá eles, que tenha na escola, né? Eu acho que isso, de repente, se torna mais fácil prá eles, já que não tem... não conseguem ouvir; de repente, a gente mostrar mais o vídeo, acho que são recursos. [...] O surdo... A gente precisa mostrar mais, fazer mais figuras, desenhos, né? Até o teatro também, apresenta mais possibilidades dele entender para interagir na sala de aula. [...] O aluno surdo, ele precisa ser muito visual, preciso ter muita figura, tem que ter muita folha, né, muito recorte, entendeu? Dos pequenos aos grandes; então, isso ajuda bastante nas aulas, né? Muito, muito, muita escrita, né? (Entrevista – Professora Brenda).

E, muitas vezes, se o teu recurso é a tecnologia, ela não é suficiente, não adianta eu ir lá no quadro interativo, todo bonito, se eu não sei me apropriar desses conceitos, se eu não sei transmitir conceitos novos. [...] Porque, muitas vezes, a tecnologia atrapalha, ela é negativa. [...] Não só: “Ah, vou começar a ter tecnologia; então, vou começar a ‘scanear’ todos os meus livros e depois só o visual.” Não é bem isso! (Entrevista – Professora Luiza).

Fonte: Construído pela autora da tese, considerando a produção de dados nesta pesquisa (2016).

Os fragmentos do Quadro 29 confirmam um enunciado que institui a importância de recursos visuais no ensino de LP a surdos. Isso pode contribuir com a elaboração das propostas de ensino das professoras, principalmente na construção de conhecimentos de mundo dos estudantes e nas contextualizações de produções escritas em português. De acordo com as entrevistadas, elas utilizam filmes/vídeos, figuras/imagens, projeções com uso de *data show*, televisão e slides em *power point*, jogos, desenhos, uso do quadro (tradicional ou interativo), entre outros recursos visuais, cujo detalhamento aprofundo no Quadro 30. Apesar de as professoras pesquisadas ensinarem em Libras, é de modo singular que mencionam o uso de recursos da própria língua de sinais, a exemplo dos classificadores, ou da comunicação direta entre professora e estudantes, que foram citados. A importância dos recursos visuais é também ressaltada quando as professoras são perguntadas acerca do planejamento de suas aulas.

Mesmo que as aulas sejam em Libras e que os recursos visuais sejam utilizados, isso não quer dizer que a linguagem visual seja suficientemente explorada e que, de fato, contribua com a aprendizagem dos estudantes. Como bem atenta a professora Luiza, no Quadro 29, a introdução da tecnologia, se não estiver alinhada a mudanças nas concepções e nas propostas de ensino das professoras, pode pouco contribuir; ou seja, convém tensionar como tem sido pensados e, conseqüentemente, utilizados alguns recursos visuais na educação de surdos. Se os recortes de revistas forem usados somente para ilustrar palavras, se a regularidade na produção de desenhos se caracteriza como uma proposta comum para a sistematização de textos, se o equipamento *data show* for usado apenas para projeção, leitura de obras literárias e cópia de textos, ou, se os filmes com legendas em português forem simplesmente reproduzidos, estaremos diante de propostas pouco desafiadoras aos estudantes surdos. Essas questões carecem de aprofundamentos, o que não foi possível nesta pesquisa, dada a metodologia utilizada para a produção de dados, a qual não contemplava observações de aulas.

Tendo em vista as questões metodológicas para o ensino de LP como língua escrita adicional à Libras, acredito na relevância do planejamento das aulas; afinal, age-se em função daquilo que se pensa! Concordando com Vasconcellos (2000), planejar compreende antecipar

mentalmente uma ação ou um conjunto de ações a serem realizadas, agindo de acordo com o previsto, com a finalidade de fazer algo acontecer, de concretizar ideias. Assim, a responsabilidade pedagógica de planejar também compreende a seleção de estratégias e de recursos metodológicos, a produção de materiais didáticos, a definição de conteúdos a serem ensinados, a avaliação dos estudantes, entre outras atividades. Acrescenta-se a isso, o desafio das professoras na elaboração de diferentes propostas de ensino para uma mesma turma, tendo em vista as diferenças linguísticas, cognitivas, motoras e culturais dos estudantes surdos.

Ao pesquisarem princípios e estratégias que podem favorecer a preparação de aulas, Lacerda, Santos e Caetano (2013) destacam a importância de elementos imagéticos (maquete, desenho, mapa, gráfico, fotografia, vídeo e trecho de um filme), que podem ser materiais úteis à apresentação de um tema ou conteúdo, trazendo à tona conceitos e opiniões em direção aos objetivos da aula. Também ressaltam a potencialidade de mapas conceituais, que favorecem uma visão panorâmica do que se pretende trabalhar, assim como podem ser usados para sintetizar/avaliar os conhecimentos construídos acerca de um conteúdo. Além disso, as autoras sugerem que a sala de aula seja um lugar que permita ao estudante estabelecer relações com o que é vivido fora dela, contextualizando socialmente os conteúdos trabalhados e os apoiando em recursos visuais, como filmes, textos literários, manchetes de jornais, programas televisivos. Essas estratégias são imprescindíveis na educação de surdos, uma vez que eles geralmente têm poucos interlocutores em sua língua e, conseqüentemente, poucas oportunidades de trocas e de debates, além de não terem acesso completo aos conteúdos de algumas mídias, o que limita seus conhecimentos de mundo.

Com o objetivo de erradicar mitos que prejudicam a educação linguística de surdos, Farias (2006) propõe algumas estratégias de ensino: apresentar aos estudantes surdos a cultura linguística da LP, ampliando possibilidades de significar palavras e o acesso a conhecimentos partilhados nas comunidades surdas e ouvintes; levar os estudantes a buscar, nos termos da língua e em suas combinações, não um único sentido, mas os sentidos possíveis dentro de diferentes contextos; ensinar marcas linguísticas e culturais presentes na LP; trabalhar contrastivamente as duas línguas, para ensinar a estrutura adequada em LP ou para explicações sobre a estrutura das sentenças da LP mediante o uso metalinguístico da língua de sinais; reservar espaço para a aquisição lexical, mas de forma contextualizada; utilizar técnicas de leitura visual (estabelecimento nominal, sistema verbal, marcas temporais...); explorar a memória operacional, de forma a perceber que as palavras têm significado; trabalhar unidades maiores do texto, como blocos de sentidos; estudar classes de palavras de forma associada aos termos aos quais se liga, dentro do contexto (substantivos

trabalhados com artigos; regência verbal e nominal relacionadas ao estudo de preposições...); estudar vocabulário de forma global, nas relações que as palavras estabelecem na língua; usar mapas conceituais, para aquisição da competência lexical e conceitual, entre outras estratégias.

Investigando estratégias e recursos utilizados por uma professora surda para o ensino da língua portuguesa na modalidade escrita, Lebedeff (2006) descreveu-as com base na observação e na gravação de fragmentos de aulas, considerando a literatura já existente acerca da temática pesquisada. As estratégias e os recursos observados pela pesquisadora foram: 1) Soletração em alfabeto digital: a professora utilizou a soletração em alfabeto digital, várias vezes, durante a aula; em alguns momentos, as palavras foram soletradas duas vezes consecutivas; 2) Estrutura de encadeamento: está relacionada à utilização da soletração em alfabeto digital; porém, à soletração são adicionados outros recursos: a professora mostrou o sinal, depois a palavra impressa e, por último, realizou a soletração em alfabeto digital; 3) Sanduíche: a estrutura de sanduíche é similar à de encadeamento, mas é composta pela inserção da soletração em alfabeto digital entre a realização de um sinal, repetido duas vezes; tem-se, portanto, o sinal, a soletração e o sinal; 4) ‘Ataque às palavras’ x ‘busca de significado’: nessa estratégia, crianças que eram encorajadas a ler o texto utilizando a estratégia de traduzir palavra por palavra (‘ataque às palavras’), tendo como foco a tradução individualizada de cada palavra por um sinal, tiveram maiores dificuldades em compreender o texto do que as que utilizavam a estratégia de ir além das palavras, tentando entender a macroestrutura do texto, ou seja, o significado do texto como uma unidade, não de cada palavra em particular; 5) Ajustes relativos aos aspectos semânticos e sintático-semânticos: refere-se às comparações realizadas entre as línguas, em que a professora mostrava que existem regras diferentes e que não se pode generalizar as da língua de sinais para o português escrito; assim, ocorreram comparações lexicais e estruturais da frase ou palavra entre as línguas, promovendo uma importante reflexão metalinguística.

Ainda de acordo com Lebedeff (2006), as filmagens realizadas não deram conta de duas estratégias muito importantes: 1) Exteriorização de procedimentos: refere-se ao diálogo realizado entre professora e estudante sobre o texto lido; assim, durante a leitura do texto, ele expressa sua compreensão, que será discutida com a professora em termos de palavras ou frases não compreendidas, diálogo que leva a uma análise e a uma síntese do texto; 2) Demanda de explicitação do processo de construção realizado pelos surdos: é uma consequência da estratégia anterior, ou seja, o estudante, depois de lido e discutido o texto com a professora, explicita sua compreensão por meio da língua de sinais; após a apresentação do texto em Libras, também pode ser solicitada a construção de um resumo

escrito em língua portuguesa. As duas estratégias descritas são importantes para a compreensão leitora, pois, por meio do *feedback*, pistas e estratégias sugeridas pela professora, o estudante vai desenvolvendo suas próprias estratégias de compreensão de texto. Para isso, a pesquisadora também defende o uso e o ensino da língua de sinais.

Seja em práticas discursivas pedagógicas, seja em práticas discursivas escolares, seja nesses cruzamentos discursivos que afastam uma leitura binária dessas práticas, é interessante notar os modos múltiplos de entender e de descrever estratégias de ensino. Na construção deste *corpus*, estratégias de ensino raramente emergiram; geralmente, as professoras mencionavam o uso de alguns recursos visuais, citavam algumas atividades realizadas, ou, então, as respostas tangenciavam o tema questionado. Diante disso, a seguir, no Quadro 30, apresento uma síntese dos principais recursos metodológicos mencionados pelas professoras, os quais foram citados ao longo das entrevistas e durante as rodas de conversa. Convém adiantar que essa produção de dados não significa uma totalidade do que é desenvolvido nas salas de aula, muito menos (des)qualifica alguma profissional pelo que lembrou, ou não, de comentar, ou pelo que entende por recurso e estratégia de ensino; se me valho do que foi dito, é oportuno lembrar que o não dito a uma pesquisadora não está às margens de redes discursivas. Ademais, alguns recursos metodológicos já foram citados em outras ramificações textuais desta tese.

Quadro 30 - Recursos metodológicos no ensino de língua portuguesa

<p>Professora Ágatha</p>	<p>Construção/realização de: escrita em redes sociais; projetos temáticos e literários; jogos linguísticos (bingos, memórias...); dinâmicas; gincanas; glossário; interpretação de textos em língua de sinais pela professora; sinalização de textos pelos estudantes; leitura literária em diferentes espaços da escola (pátio, biblioteca, brinquedoteca...); contação de histórias; revisões de conteúdos; campeonato de soletração; apresentação de trabalhos; atividades com imagens; leitura compartilhada de jornais; exercícios; teatro; cartazes; maquetes. Uso de: materiais concretos; <i>sign writing</i>; <i>power point</i> e <i>data show</i>; caixa com vocabulário ilustrado (palavra em português, sinal e imagem); caixa de bilhetes (troca de correspondências entre estudantes e professora); livros; dicionário; livro didático; quadro para a cópia e compreensão de textos; caixa de histórias na sala de aula.</p>
<p>Professora Alice</p>	<p>Construção/realização de: exposição de materiais de leitura em sala de aula, incluindo gibis, jornais e livros (infantis e infanto-juvenis); trabalho com palavras-chave de textos; ditados (sinal em Libras e escrita em português); leitura de imagens; contação de histórias; pesquisas; dramatizações em Libras; visitas; cruzadinhas e caça-palavras; cartazes. Utilização de: DVDs com narrativas surdas, destacando-se a sinalização de Nelson Pimenta; Chave de Fitzgerald; textos de redes sociais, principalmente atualidades; <i>power point</i> e <i>data show</i>; histórias da literatura surda (digitalizadas e projetadas); registros fotográficos.</p>
<p>Professora Brenda</p>	<p>Construção/realização de: trabalhos coletivos; projetos interdisciplinares e de leitura; seminários integradores; pesquisas; cartazes; dramatizações e apresentações teatrais; saídas de campo e passeios; atividades em xerox; discussão sobre atualidades; exercícios e cópias do quadro; leituras de livros e materiais digitais; cartazes; desenhos e pinturas. Utilização de: filmes com legenda em português; laboratório de informática e biblioteca; textos com gravuras; internet; dicionários; <i>data show</i>; livros nas salas temáticas.</p>

Professora Joana	Construção/realização de: vídeos e trailers legendados; identificação de objetos por meio da representação escrita; projeto 'soletrando com as mãos' (sinal e alfabeto datilológico); projetos literários; peças teatrais; desenhos e pinturas; atividades individuais e em xerox. Uso de: quadro e caneta; câmera fotográfica; equipamentos audiovisuais; filmes do INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos); computador; Chave de Fitzgerald.
Professora Luiza	Construção/realização de: projetos temáticos e literários; jornal da turma; pesquisa na internet; trabalho prévio com vocabulário; peças teatrais; portfólio; contação de histórias e interpretação de poemas; trabalhos em grupo; mostras de trabalhos; cartazes. Utilização de: recursos tecnológicos (<i>data show</i> , <i>power point</i> e digitação de textos); quadro para explicações (gramática contrastiva); materiais xerografados; filmes com legendas em português; fotografias; biblioteca.
Professora Mariah	Construção/realização de: projetos temáticos e interdisciplinares; atividades individuais escritas; dinâmicas em grupos; jogos tradicionais (jogo da forca, jogos de tabuleiro, jogos de associação: palavra escrita e sinal, banco imobiliário...) e digitais; pesquisas na internet; contação de histórias e interpretação de poemas em Libras; desenhos; vídeos e legendagem; ditados (sinal em Libras e escrita em português); cartazes e painéis com recortes de revistas; trabalhos artísticos; passeios e visitas. Uso de: classificadores em Libras; filmes; projeções com <i>data show</i> e <i>power point</i> ; imagens e fotografias; biblioteca; quadro para explicações (gramática contrastiva) e cópias; atividades xerografadas; dicionário de Libras; desenhos e ilustrações.
Professora Melissa	Construção/realização: projetos temáticos e interdisciplinares; glossário (sinal em Libras, escrita em português e escrita em inglês); passeios e visitas; jogos com palavras; painéis. Utilização de: dicionário on-line (verbetes em português escrito); quadro para exercícios e cópias; materiais xerografados; imagens e classificadores em Libras; filmes e desenhos; jornais e revistas.
Professora Paula	Construção/realização: projeto de leitura; leitura literária em período de aula; passeios e visitas; ditados (sinal em Libras e escrita em português; ou, escrita em português no quadro, sinal em Libras e escrita em português no caderno do estudante); exercícios gramaticais, textos e atividades xerografadas. Utilização de: imagens; recortes, jornais e outros materiais de apoio; quadro para exercícios e cópias; filmes legendados.
Professora Ruth	Construção/realização: tradução de textos em Libras; memorização de palavras; glossário (sinal em Libras, escrita em português e escrita em inglês); projetos interdisciplinares; (re)organização de frases; atividades lúdicas (jogo da forca, <i>stop</i> , jogo de memória, jogos de formação de palavras); pesquisa na internet; passeios e visitas; leitura na biblioteca. Uso de: datilologia; DVDs com histórias em Libras; quadro para explicações, com cores diferentes de giz; filmes; dicionário (verbetes em português); imagens e desenhos.
Professora Valentina	Construção/realização: projeto de leitura; jogos, brincadeiras e ditados (sinal em Libras e escrita em português) de memorização das palavras; atividades xerografadas com imagens; pesquisa na internet; interpretação de textos em Libras. Utilização de: recursos tecnológicos (redes sociais e celular); biblioteca; filmes; gravuras; livros, jornais e revistas com imagens; quadro para exercícios e explicações.
Professora Violeta	Construção/realização: contextualização e retomada de conteúdos; interpretação de filmes em Libras; visitas; vocabulário; projeto interdisciplinar de leitura de jornal; trabalhos individuais e em grupos; jogos (memória, de mímica, de adivinhação); desafios de (re)organização textual; murais e cartazes; exercícios de cópia. Uso de: figuras; quadro para explicações; notebook com internet para pesquisas em aula; laboratório de informática; biblioteca; fotos e gravuras; DVDs com textos de livros a serem projetados com <i>data show</i> ; dicionário (verbetes em LP); quadro para explicações linguísticas.
Professora Vitória	Construção/realização: contextualizações e criação de livro-dicionário com palavras e significados; textos pictóricos; atividades xerografadas, com uso de imagens; cartazes e painéis; seminários integradores; imagens e escrita de palavras. Utilização de: quadro para cópia de textos e explicação gramatical (gramática contrastiva); giz de outra cor para registrar o significado das palavras; recursos tecnológicos (redes sociais e dicionário on-line de Libras-Português no celular); revistas e recortes; materiais didáticos em CDs.

Fonte: Construído pela autora da tese, considerando os dados produzidos nesta pesquisa (2016).

As professoras pesquisadas afirmam a necessidade de uma metodologia diferenciada no ensino de LP a surdos, principalmente por meio do uso da Libras e da linguagem visual. Para isso, desenvolvem: projetos interdisciplinares, de incentivo à leitura e de aprofundamento de algumas temáticas; jogos, campeonatos de soletração, ditados, vocabulários e glossários, para a memorização de palavras; passeios e visitas, potencializando o conhecimento de mundo; e peças teatrais, cartazes/murais, desenhos e vídeos legendados, explorando a linguagem visual. Além disso, é possível perceber o uso de materiais de apoio nas salas de aula, como imagens, fotografias, filmes, livros, jornais, revistas, notebook com acesso à internet, caixas com palavras e textos, dicionários, entre outros. Usar uma metodologia adequada incide na necessidade de professores que saibam dar boas aulas, visualmente claras e que facilitem a compreensão do estudante surdo. (LACERDA; SANTOS; CAETANO, 2013, p. 191).

Entre os principais recursos visuais citados pelas professoras, ainda considerando os dados do Quadro 30, destacam-se equipamentos como *data show*, computador com acesso à internet e a programas de edição de textos, telefone celular, televisão e máquina fotográfica com filmadora. Também os CDs e DVDs, especialmente com narrativas em Libras, são recursos mencionados. O quadro é usado principalmente para cópias (textos e exercícios) e para explicações, sobretudo ao se comparar o uso da LP à Libras. Os materiais xerografados, mais limitados em algumas escolas devido às suas condições financeiras e de suas mantenedoras, geralmente contemplam textos e atividades escritas. Espaços físicos, como biblioteca e laboratório de informática, quando existentes nas escolas, são também utilizados por algumas professoras.

Embora não seja possível precisar em que medida as proposições metodológicas – aqui me referindo a materiais didáticos, estratégias e recursos – das professoras pesquisadas contribuem, de fato, para o ensino da língua portuguesa a surdos, é notório que a língua de sinais e a linguagem visual ocupam centralidade nesse processo. Esse enunciado, entretanto, pode compreender propostas de ensino variadas, tendo em vista os modos singulares de as professoras também se constituírem em escolas de surdos. Nesses contextos de ensino escolar bilíngue Libras-língua portuguesa, elas exercem práticas discursivas por meio de seus modos de pensar e de agir, assim como constituem-se sujeitos de experiência, sob ponto de vista da travessia, do perigo, da abertura, da exposição, da receptividade, da transformação e da paixão. (LARROSA, 2015).

Fazer soar a palavra ‘experiência’ em educação tem a ver, então, com um não e com uma pergunta. Com um não a isso que nos é apresentado como necessário e como obrigatório, e que já não admitimos. E com uma pergunta

que se refere ao outro, que encaminha e aponta em direção ao outro (para outros modos de pensamento, e da linguagem, e da sensibilidade, e da ação, e da vontade), porém, sem dúvida, sem determiná-lo. [...] É preciso abrir a janela. Porém, sabendo que o que se vê quando a janela se abre nunca é o que havíamos pensado, ou sonhado, nunca é da ordem do ‘pre-visto’. Por isso a pergunta sobre ‘de que outro modo’ não pode ser outra coisa que uma abertura. Para o que não sabemos. Para o que não depende de nosso saber nem de nosso poder, nem de nossa vontade. Para o que só pode se indeterminar como um quem sabe, como um talvez. (LARROSA, 2015, p. 74-75).

Ao se dizer ‘não’ a algumas propostas de ensino tradicionais (oralistas e bimodais, por exemplo) e a enunciados da Educação Especial, é possível dar abertura para experienciar a língua portuguesa como uma língua escrita adicional à Libras em contextos de educação escolar bilíngue para surdos, o que não se determina previamente; afinal, esse ensino não preexiste aos acontecimentos e às experiências. Talvez seja possível adquirir essa experiência no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida. Talvez seja possível tratar de “um saber da experiência que está em busca de sua própria linguagem, de suas próprias palavras, para ser contado, escrito, lido e colocado no meio da conversa educativa”. (SKLIAR, 2014, p. 200). Talvez seja possível colocar-se nesse caminho, no espaço que a experiência pode abrir para o pensamento, para a linguagem, para a ação, para seguirmos discutindo a educação de surdos.

6 CONEXÕES FINAIS



A experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à escritura. [...] Se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferentes do que vimos sendo. (LARROSA; KOHAN, 2015, p. 5).

A experiência desta pesquisa deu sentido a esta escrita. Pela linguagem, pude elaborar o sentido ou a ausência de sentido do que me aconteceu e das respostas que isso exigiu de mim. Esta experiência é singular, única, incomparável, imprevisível até mesmo diante da existência de um projeto de pesquisa previamente elaborado. Esta investigação permitiu eu que me libertasse de certas verdades, para transformar o que eu vinha pensando, afirmando e sendo como pesquisadora e professora. Pensando de outros modos, indo ‘contra o curso normal de algumas coisas’, também escrevi para “ver se sou capaz de dizer algo que valha a pena pensar, sobretudo para que me ajudem a dizê-lo e a pensá-lo”. (LARROSA, 2015, p. 125).

Assumidas as minhas posições de sujeito, fui capturada pela temática aqui desenvolvida. Já no processo de construção do projeto de tese, justifiquei a importância do objeto desta pesquisa, principalmente em razão de representações negativas atribuídas aos surdos e de enunciados acerca da (não) aprendizagem escolar da língua portuguesa. Ainda na *Dimensão mobilizadora*, por meio da análise de narrativas surdas que circulam em diferentes artefatos culturais, procurei mostrar que, diante dos fracassos dos estudantes surdos em escolas especiais ou comuns e da consequente resistência a ineficazes modos de ensino oralistas e bimodais, luta-se por outro modo de condução: uma educação bilíngue de surdos. Para pensar sobre isso, busquei articulações à escola, visando contextos de educação escolar bilíngue de surdos.

Nessa direção, vi-me, portanto, diante de um velho tema: a aprendizagem de português por surdos. No entanto, emergiu um modo específico de problematização, que me conduziu à constituição de um novo problema de pesquisa: *como o ensino de língua portuguesa a surdos vem sendo produzido em contextos de educação escolar bilíngue de surdos no Rio Grande do Sul?* Entendendo a imanência do ensino de língua portuguesa aos singulares cenários escolares investigados, desafiei-me a descrever e a problematizar a educação bilíngue em escolas de surdos do nosso Estado, assim como me propus a investigar e a analisar práticas discursivas de ensino de língua portuguesa nesses contextos.

Em vista dos objetivos e da problemática desta pesquisa, empenhei-me na construção de agrupamentos analíticos, investigando um amplo e complexo material empírico, a partir do qual constituí o *corpus* desta tese; este poderia, ainda, desdobrar-se em outras problematizações e conexões possíveis. Para analisar documentos de oito (8) escolas, entrevistas de doze (12) professoras e duas (2) rodas de conversa, detive-me, por muito tempo, à construção de tabelas por eixos temáticos, observando recorrências, singularidades e invisibilidades. Também foi necessário cruzar esses dados, analisando a composição de enunciados e os campos discursivos a que obedecem. Nesses (re)arranjos, selecionei os fragmentos mais significativos e pertinentes à minha argumentação; elaborei tabelas e quadros, discutidos principalmente na *Dimensão escolar* e na *Dimensão pedagógica* deste trabalho. Subjetivada pelas regras que são praticadas no jogo acadêmico, operei com o que foi viável no tempo e no espaço para o desenvolvimento desta pesquisa, tentando mostrar que as coisas podem não ter tão evidentes quanto nelas se crê, o que é indispensável para ensaiar mudanças.

Em minhas análises e discussões, evitei “a busca por binarismos, ou seja, por um pensamento que se posiciona contra ou a favor, que julga o que pode ser considerado bom ou ruim”. (VEIGA-NETO; RECH, 2014, p.77). Também não objetivei a elaboração de uma verdade absoluta e imperativa. Entretanto, concordando com Foucault (2001), inegavelmente, há um combate ‘pela verdade’ ou, ao menos, ‘em torno da verdade’. Ainda segundo o filósofo, por verdade, não quero dizer o conjunto das coisas verdadeiras a descobrir ou a fazer aceitar, mas, sim, o conjunto das regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder; não se trata de um combate em favor da verdade, mas em torno do *status* de verdade e do papel que ela desempenha. Nesse sentido, sim: reconheço minha posição discursiva nesta tese.

Da análise empreendida, foi possível concluir que uma educação escolar bilíngue de surdos é tecida em práticas discursivas acadêmicas, políticas (dos movimentos surdos e em textos oficiais) e escolares, em que o ‘discurso da educação bilíngue’ é produzido por enunciados de campos discursivos diferentes, que lhe conferem *status* de verdade. Em defesa da potencialidade de uma educação escolar bilíngue de surdos, centralizada no ensino e no acesso ao mundo em Libras, no contato com artefatos da cultura surda e no encontro com diferentes surdos, a investigação de contextos escolares também aponta impasses e desafios, principalmente linguístico-culturais (uso e *status* das línguas em contato), socioeconômicos (participação familiar e investimentos na escola) e político-pedagógicos (atravessamentos das mantenedoras, concepções que permeiam a educação de surdos, formação docente e propostas de ensino das professoras). Ou seja, mesmo diante do imperativo da educação

bilíngue de surdos, muitos passos precisam ser dados nos contextos escolares, aproximando alguns ideais de efetivas possibilidades. E se almejamos uma educação escolar bilíngue segundo projetos traçados, esta precisa ser (re)inventada!

Nesse sentido, é pertinente reconhecer os avanços em políticas linguísticas e educacionais, bem como nas pesquisas e nas propostas escolares de educação bilíngue a surdos; porém, também é relevante considerar os singulares contextos escolares. As lutas continuam, e urge focar o cotidiano das escolas. Apesar das regularidades observadas nos cenários investigados, cada escola é única, composta por diferentes estudantes e suas histórias de vida, professoras e suas experiências, atravessados por discursos pedagógicos, escolares, acadêmicos, políticos, econômicos e outros. Também, aliando-me a Ball, em entrevista concedida (MAINARDES; MARCONDES, 2009), em uma escola com mais recursos financeiros, professores experientes e estudantes cooperativos, a atuação torna-se mais fácil que em contextos onde há estudantes com enormes dificuldades de aprendizagem, poucos recursos, instalações precárias e professores inexperientes. Portanto, cada processo é único e difere de outros, dependendo de um conjunto de atravessamentos e de articulações.

Mesmo que eu entenda a escola como espaço privilegiado e comprometido com o ensino de uma língua escrita, pude depreender que as singularidades dos estudantes surdos, apontadas por professoras e integrantes de equipes diretivas, envolvem questões que antecedem o ingresso dos surdos nas escolas, ou que, paralelamente, em situações extraclasse, permeiam os processos de ensino e de aprendizagem escolar. Além disso, em diálogo com Gallo (2008b), concordo que podemos inventar métodos para ensinar, mas o vínculo que une o aprendizado ao ensino, de maneira que possa ser prevista e controlada, não passa de uma ficção. Segundo o filósofo, é possível criar métodos de ensino, mas não há métodos para aprender, não sendo possível saber, de antemão, que forças se movem em uma singularidade quando sua potência é aumentada pelo aprendizado.

Educar significa lançar convites aos outros; mas o que cada um fará – e se fará – com estes convites foge ao controle daquele que educa. Para educar, portanto, é necessário ter o desprendimento daquele que não deseja discípulos, que mostra caminhos, mas que não espera e muito menos controla os caminhos que os outros seguem. E mais: que tenha ainda a humildade de mudar seus próprios caminhos por aquilo que também recebe dos outros. Um tal processo educativo é necessariamente criação coletiva, que se coloca para além de qualquer controle. (GALLO, 2008b, p. 15).

Nessa esteira de pensamento, se eu focava a aprendizagem da LP por surdos como mobilizadora para esta pesquisa, creio que também me transformei ao discutir os processos de ensino na complexidade do cotidiano escolar. Por vezes, encantei-me com algumas

propostas de trabalho; em outras, foi necessário silenciar a angústia e a vontade de sugerir mudanças. Percebi a importância de estar em sala de aula e, com isso, qualificar e aprofundar esta pesquisa por meio de dados produzidos em observações de aula, mas questões éticas e temporais delimitaram este trabalho. Foi possível, sim, afirmar a língua portuguesa, na modalidade escrita, como uma língua adicional à Libras, de modo que, em práticas discursivas pedagógicas e escolares investigadas, é dada relevância para a educação linguística e o letramento de surdos em português.

Por meio da investigação de práticas discursivas escolares, mostrei como alguns enunciados estão atravessados pelo ensino tradicional de uma língua e por enunciados do campo da Educação Especial. Além disso, estudantes surdos continuam sendo representados como sujeitos incapazes de aprender. Portanto, a ‘nova roupagem’ em contextos de centralidade da Libras e da visualidade não garante mudanças pedagógicas nas escolas de surdos, onde outros desafios se colocam: ensinar aos singulares surdos; (re)pensar os currículos, principalmente a relação entre a Libras e a língua portuguesa; avançar na produção e no acesso a subsídios teóricos, a estratégias metodológicas e a recursos didáticos. Cabe ressaltar que o ensino de língua portuguesa em contextos bilíngues também depende de um conjunto de enunciados que permeiam cada escola.

Para chegar a esta tese, estabeleci conexões a partir de um ‘pensar rizomático’, aproximando os Estudos Surdos e a Linguística ao campo discursivo dos Estudos Culturais em Educação. O uso interessado de teorizações foucaultianas (discurso, enunciado e práticas discursivas) viabilizou-me a análise dos dados produzidos nas escolas investigadas. Na adesão à Foucault, utilizei teorizações relevantes para esta investigação, mas não objetivei ultrapassá-lo; busquei, sim, abrir sua caixa de ferramentas e, entre elas, operar com as que suscitaram exercitar pensamentos na educação de surdos, isto é: pensar a educação bilíngue na articulação aos contextos escolares e argumentar acerca da língua portuguesa como língua escrita adicional à Libras.

Nas amarrações entre dimensões e ramificações textuais que compõem esta tese, reconheço a sobreposição de alguns pontos temáticos, ou seja, algumas discussões poderiam também ocupar outros lugares, não apenas os que aqui elegi; por isso, são por mim discutidos, antecipados ou retomados ao longo do texto. Outras dimensões poderiam complexificar esta tese, caracterizada pela abertura, por direções movediças e pela suscetibilidade de transição por outros campos discursivos. As linhas de fuga, que não podem se cristalizar, continuam à espera de outras conexões, e os pontos deixados em aberto possibilitar-me-ão investigações posteriores. Nestas, pretendo pensar acerca de questões que aqui não me foram possíveis; "é preciso deixá-las em suspenso lá onde elas se colocam,

sabendo apenas que a possibilidade de as colocar abre, sem dúvida, para um pensamento futuro”. (FOUCAULT, 1999, p. 535).

Nesse fluxo, diante da limitada visibilidade para questões estratégicas e didáticas no ensino de LP a surdos, tanto por questões metodológicas adotadas como pesquisadora como pela não correspondência das participantes desta pesquisa, acredito na pertinência de se visitar as escolas e as professoras pesquisadas. Pretendo aprofundar essa investigação, pois creio na relevância de se reunir significativas possibilidades metodológicas de ensino de uma língua adicional a surdos, publicizando materiais didáticos produzidos nas escolas. Além disso, pretendo investigar outros contextos escolares bilíngues de surdos no Rio Grande do Sul, como, por exemplo, a Escola Municipal Bilíngue Carmem Teixeira Baldino, de Rio Grande (RS); a Escola de Ensino Médio Concórdia para Surdos, de Santa Rosa; a Escola Especial Professor Alfredo Dub, de Pelotas; a Escola Municipal Prefeito João Freitas Filhos – Escola Polo Bilíngue para Surdos, de Sapucaia do Sul; e Escola Municipal de Ensino Fundamental Hellen Keller, de Caxias do Sul.

O compromisso social, por mim assumido como pesquisadora, tende a também multiplicar-se no que diz respeito aos encontros de professores da disciplina de Língua Portuguesa a surdos. Isso porque, através da formação de um grupo em rede social, um próximo encontro será realizado no 2º semestre deste ano, organizado pela professora e pesquisadora Dra. Vanessa de Oliveira Dagostim Pires, palestrante convidada para a Roda de Conversa 2 (nesta pesquisa). Ainda como pesquisadora, aqui não me posiciono como intelectual portadora de valores universais. Sou uma experimentadora, no sentido em que escrevo para mudar a mim mesma, e saio transformada dessa experiência. (FOUCAULT, 2010). Também tentei, através deste trabalho,

[...] dar ferramentas às pessoas para que elas pensem crítica e ‘alternativamente’ – conceitos, ideias e abordagens com as quais possam fazer coisas. Isso pode empoderar as pessoas a pensarem por elas mesmas. Este é o objetivo da atividade intelectual. Eu não quero chegar a conclusões que as pessoas depois possam levar com elas e dizer ‘ah, OK – agora eu sei, não tenho mais que pensar a respeito disso’. Quero que as pessoas tirem suas próprias conclusões, pensem por si mesmas. [...] Seria mais honesto, realista e útil se mais pesquisadores e acadêmicos adotassem uma posição modesta e tentassem construir, desenvolver gradualmente, adicionar, acumular trabalhos que fornecessem um conjunto de ideias às quais as pessoas pudessem recorrer. (BALL, em entrevista concedida a MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 309).

Até aqui, fiz o que foi possível, tendo em vista as minhas condições para tal. Aos leitores desta tese, fica o convite para seguirmos pensando. O último ponto final não representa apenas um fechamento que se materializa na escrita, mas também uma

possibilidade de abrir outras portas do pensamento, alargando e reinventando ideias, transformando! Se reiniciasse esta escrita, mantendo o problema e os objetivos de pesquisa, possivelmente, faria isso de outros modos. No entanto, a não ser que outras experiências me transformassem, prosseguiria defendendo a seguinte tese: *uma educação escolar bilíngue de surdos viabiliza melhores condições para um ensino profícuo de língua portuguesa como uma língua escrita adicional à Libras.*

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Maria L. M.; ABADE, Flávia. *Para reinventar as rodas*. Belo Horizonte: Rede de Cidadania Mateus Afonso Medeiros (RECIMAM), 2008. Disponível em: <http://www.ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/lapip/PARA_REINVENTAR_AS_RODAS.pdf>. Acesso em: 15 set. 2015.
- AMARAL, Lígia A. *Resgatando o passado: deficiência como figura e vida como fundo*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.
- ANDRADE, Sandra dos S. A entrevista narrativa significada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In: MEYER, Dagmar E; PARAÍSO, Marlucy A. (Org.) *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza, 2012. p. 173-194.
- BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 1999.
- BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon de O. Tarefas da educação linguística no Brasil. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 5, n. 1, p. 63-81, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v5n1/04.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2016.
- BALAN, André L. Relatos de alunos surdos acerca da Educação Especial. *Acta Scientiarum. Education*, Maringá, v. 34, n. 1, p. 141-144, jan./jun. 2012. Disponível em: <www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/.../pdf>. Acesso em: 27 mar. 2014.
- BALL, Stephen J. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 37-56, maio/ago. 2010.
- BARBOSA, Felipe V.; NEVES, Sylvia L. G.; BARBOSA, Andréa F. Política linguística e ensino de português como segunda língua. In: ALBRES, Neiva de A.; NEVES, Sylvia L. G. (Org.). *Libras em Estudo: política educacional*. São Paulo: FENEIS, 2013. p. 97-118.
- BARKER, Chris; GALASINSKI, Dariusz. *Cultural Studies and Discourse Analysis: a dialogue on language and identity*. London: Sage Publications, 2001.
- BAUMAN, Zygmunt. *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.
- BAUMAN, Zygmunt. Vivemos o fim do futuro. *Revista Época*. 19 fev. 2014. Disponível em: <<http://epoca.globo.com/ideias/noticia/2014/02/bzygmunt-baumanb-vivemos-o-fim-do-futuro.html>> Acesso em: 27 mar. 2014.
- BIESTA, Gert. *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Tradução de Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2013.
- BRITO, Lucinda F. *Integração social e educação de surdos*. Rio de Janeiro: Babel, 1993.
- BUJES, Maria I. E. Cultura da performatividade, expertise e os desencaixes da escola contemporânea. In: SARAIVA, Karla; MARCELLO, Fabiana de A. *Estudos Culturais e Educação: desafios atuais*. Canoas: Editora da Ulbra, 2012. p. 157-171

BUSCÁCIO, Livia L. B. Apropriação da escrita por surdos usuários da Libras. In: Congresso Internacional do INES e Seminário Nacional do INES. *Anais...* Rio de Janeiro: INES, 2011. p. 111-117.

CAGLIARI, Luis C. *Alfabetização e linguística*. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2002.

CAMPELLO, Ana R. e S. Pedagogia visual/sinal na educação dos surdos. In: QUADROS, Ronice M. de; PERLIN, Gladis (org.). *Estudos Surdos II*. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007. p. 100-131.

CAMPELLO, Ana R. Políticas locais para a implantação da educação bilíngue para surdos. In: LINS, Heloísa A. de M.; SOUZA, Regina M. de; NASCIMENTO, Lilian C. R. (Org.). *Plano Nacional de Educação e as políticas locais para implantação da educação bilíngue para surdos*. (e-book). Campinas, SP: UNICAMP/FE, 2016; p. 65-70. Disponível em: <<https://issuu.com/ebooklibrasunicamp/docs/ebook2016>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

CAVALCANTI, Marilda C. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. *DELTA* (Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada). São Paulo, v. 15, p. 385-418, 1999.

CAVALCANTI, Marilda C.; BORTONI-RICARDO, Stella. M. *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas: Mercado das Letras, 2007.

CARNEIRO, Maria J. C. M. de C. B. *Educação bilíngue de alunos surdos: estudo de caso sobre as percepções dos professores*. 2012. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade Católica Portuguesa, Viseu, 2012. Disponível em: <<http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/10256/1/Tese%20Maria%20Jo%c3%a3o%20Carneiro.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2015.

CARVALHO, Alexandre F. Educação bilíngue de surdos: é preciso combater o complexo de Benjy. In: LINS, Heloísa A. de M.; SOUZA, Regina M. de; NASCIMENTO, Lilian C. R. (Org.). *Plano Nacional de Educação e as políticas locais para implantação da educação bilíngue para surdos*. (e-book). Campinas, SP: UNICAMP/FE, 2016, viii-xi. Disponível em: <<https://issuu.com/ebooklibrasunicamp/docs/ebook2016>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

CLAUDIO, Janaína P. *Proficiência em Língua Brasileira de Sinais – PROLIBRAS: representações sobre o uso e ensino de Libras*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2010.

CORAZZA, Sandra M. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa V. (Org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 105-131.

COSTA, Marisa V. O magistério e a política cultural de representação e identidade. In: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JÚNIOR, Celestino (Org.). *Formação do educador e avaliação educacional*. São Paulo: UNESP, v. 3, s/p., 1999. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/neccso/downloads_pesquisadores.htm>. Acesso em: 25 fev. 2014.

COSTA, Marisa V. (Org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 105-131.

COSTA, Marisa V.; SILVEIRA, Rosa M. H.; SOMMER, Luis H. Estudos Culturais, educação e pedagogia. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, p. 36-61, maio/ago. 2003.

COSTA, Marisa V. Estudos Culturais e educação: um panorama. In: SILVEIRA, Rosa M. H. (Org.). *Cultura, poder e educação: um debate sobre Estudos Culturais em educação*. Canoas: Ed. da Ulbra, 2005. p. 107-120.

DAL'IGNA, Maria C. Grupo focal na pesquisa em educação: passo a passo teórico-metodológico. In: MEYER, Dagmar E.; PARAÍSO, Marlucy A. (Org.) *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza, 2012. p. 195-217.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs*. Rio de Janeiro: ed. 34, 1995. v. 1.

DUSCHATZKY, Silvia; SKLIAR, Carlos. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Org.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 119-161.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FARIAS, Sandra P. Ao pé da letra não! Mitos que permeiam o ensino da leitura para os surdos. In: QUADROS, Ronice M. de (org.) *Estudos Surdos I*. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006. p. 252-283.

FÉLIX, Jeane. Entrevistas *on-line* ou algumas pistas de como utilizar bate-papos virtuais em pesquisas na educação e na saúde. In: MEYER, Dagmar E.; PARAÍSO, Marlucy A. (Org.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza, 2012. p. 133-152.

FERNANDES, Eulalia; RIOS, Katia R. Educação com bilinguismo para crianças surdas. *Intercâmbio*, v. 7, p. 13-21, 1998.

FERNANDES, Sueli. É possível ser surdo em português? Língua de sinais e escrita: em busca de uma aproximação. In: SKLIAR, Carlos. *Atualidades da Educação Bilíngue para Surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999. v. 2. p. 59-81.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura C. Desdobramentos político-pedagógicos do bilinguismo para surdos: reflexões e encaminhamentos. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 22, n. 34, p. 225-236, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/275>>. Acesso em: 19 dez. 2013.

FERREIRA, Aurélio B. de H. *Dicionário da língua portuguesa*. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FERREIRA, Mauricio dos S.; TRAVERSINI, Clarice S. A análise foucaultiana do discurso como ferramenta metodológica de pesquisa. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 207-226, jan./mar. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v38n1/12.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2015.

FINAU, Rossana. Possíveis encontros entre cultura surda, ensino e linguística. In: QUADROS, Ronice M. (Org.). *Estudos Surdos I*. Petrópolis: Arara Azul, 2006. v. 1. p. 216-251.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 114, p. 197-223, nov. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a09n114.pdf>>. Acesso em: 19 dez. 2013.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. *Trabalhar com Foucault: arqueologia de uma paixão*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

FISS, Dóris M. L. Possibilidades e linhas de fuga: a invenção de escolas outras no dia a dia – Uma entrevista com Silvio Donizetti de Oliveira Gallo. *Revista Eventos Pedagógicos*, Sinop, v. 7, n. 2, 19. ed., p. 994-1003, jun./jul. 2016. Disponível em: <<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/2308/1784>>. Acesso em: 15 jun. 2016.

FORMAGIO, Carolina L. S.; LACERDA, Cristina B. F. de. Práticas pedagógicas do ensino de português como segunda língua para alunos surdos no Ensino Fundamental. In: LACERDA, Cristina B. F. de; SANTOS, Lara Ferreira dos; MARTINS, Vanessa R. de O. (org.) *Escola e diferença: caminhos para educação bilíngue de surdos*. São Carlos: UFSCar, 2016. p. 169-241.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica (para além do estruturalismo e da hermenêutica)*. Tradução de Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. Tradução de Salma Tannus Muchail. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. 16. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

FOUCAULT, Michel. Polêmica, política e problematizações (1984). In: FOUCAULT, Michel. *Estratégia, poder-saber*. Organização de Manoel Barros da Motta. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004 (Ditos & Escritos IV). p. 225-233.

FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Nieta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

FOUCAULT, Michel. *Segurança, território e população*. Tradução e revisão: Eduardo Brandão e Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. Conversa com Michel Foucault. In: FOUCAULT, Michel. *Repensar a política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010 (Ditos & Escritos VI). p. 289-347.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014a.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramalhete. 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014b.

FREIRE, Alice. Aquisição de português como segunda língua: uma proposta de currículo. *Revista Espaço-Informativo do INES*, Rio de Janeiro, n. 9, p. 46-52, jun.1998.

FRITZEN, Maristela P. Ich spreche anders, aber das ist auch deutsch: línguas em conflito em uma escola rural localizada em zona de imigração no sul do Brasil. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 47, n. 2, p. 341-356, jul./dez. 2008.

FROW, John; MORRIS, Meaghan. Estudos Culturais. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

GALLO, Sílvio. Em torno de uma educação menor. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 169-178, jul./dez. 2002.

GALLO, Sílvio. Sob o signo da diferença: em torno de uma educação para a singularidade. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (Org.). *Cultura, poder e educação: um debate sobre estudos Culturais em educação*. Canoas: Editora da ULBRA, 2005. p. 213-223.

GALLO, Sílvio. Currículo (entre) imagens e saberes. Palestra proferida no *V Congresso Internacional de Educação: Pedagogias (entre) lugares e saberes*, São Leopoldo, 2007.

GALLO, Sílvio. *Deleuze & a Educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008a.

GALLO, Sílvio. Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença. In: Congresso Internacional Cotidiano: diálogos sobre diálogos, 2., 2008, Niterói. *Anais...* Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 2008b. p. 1-16.

GALLO, Sílvio. Pensar a educação com Foucault: além da sombra da vigilância. In: CARVALHO, Alexandre F. de; GALLO, Sílvio. (Org.) *Repensar a educação: 40 anos após Vigiar e Punir*. São Paulo: Livraria da Física, 2015. p. 427-449.

GERALDI, João W. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, João W.; CITELLI, Beatriz. *Aprender e ensinar com textos*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

GERALDI, João W. (Org.) *O texto na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

GIORDANI, Liliane F. Língua escrita: letras (im)prováveis na educação de jovens e adultos surdos. *Educação Temática Digital*, Campinas, v.7, n. 2, p. 88-97, jun. 2006. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/794>>. Acesso em: 30 mar. 2016.

GIORDANI, Liliane F.; GAI, Daniele N.; MARINS, Cássia L. Cartografando currículos na educação de surdos: saberes e práticas docentes entre-diferenças. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 23, n. 3, p. 79-103, set./dez. 2015. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>>. Acesso: em 15 mar. 2016.

GOMES, Maria do C. F. O panorama actual da educação de surdos: na senda de uma educação bilíngue. *Exedra*, Coimbra, n.3, p. 59-74. 2010.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997a.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na Pós-Modernidade*. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1997b.

HALL, Stuart. The work of representation. In: HALL, Stuart (Org.). *Representation: cultural representations and signifying practices*. London: Sage Publication, 1997c. p. 2-73.

HESS, Remi. Momento do diário e diário dos momentos. In: SOUZA, Elizeu C. de; ABRAHÃO, Maria H. M. B. (Org.). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 89-103.

JUNG, Neiva M. Letramento: uma concepção de leitura e escrita como prática social. In: CORREA, Djane A.; SALEH, Pascoalina B. de O. (Org.). *Prática de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso*. Ponta Grossa, SP: Parábola Editorial, 2007. p. 79-106.

KARNOPP, Lodenir B. Educação bilíngue para surdos: ao que estamos sinalizando? In: FREITAS, Débora; CARDOZO, Sandra (Org.). *(In)formando e (re)construindo redes de conhecimento*. Boa Vista, RR: UFRR, 2012. v. 1. p. 15-39.

KARNOPP, Lodenir B.; PEREIRA, Maria C. da C. Concepções de leitura e de escrita na educação de surdos. In: LODI, Ana C. B.; MÉLO, Ana D. B. de; FERNANDES, Eulalia. (Org.). *Letramento, bilinguismo e educação de surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 125-133.

KARNOPP, Lodenir B.; LOPES, Maura C. Os surdos aprendem melhor nas escolas especiais ou regulares? *Pátio - Ensino Fundamental*, n. 69, p. 42-45, fev./abr. 2014.

KARNOPP, Lodenir; POKORSKI, Juliana de O.; MILLETTE, Renelle. Educação de surdos no Rio Grande do Sul. In: LINS, Heloísa A. de M.; SOUZA, Regina M. de; NASCIMENTO, Lilian C. R. (Org.). *Plano Nacional de Educação e as políticas locais para implantação da educação bilíngue para surdos*. (e-book). Campinas, SP: UNICAMP/FE, 2016. p. 91-104. Disponível em: <<https://issuu.com/ebooklibrasunicamp/docs/ebook2016>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

KELMAN, Celeste A. Multiculturalismo e surdez: respeito às culturas minoritárias. In: LODI, Ana C. B.; MÉLO, Ana D. B. de; FERNANDES, Eulalia. (Org.). *Letramento, bilinguismo e educação de surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 49-69.

KLEIMAN, Angela. Os modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela. (Org.) *Os significados do letramento: nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-59.

KLEIMAN, Angela. *Texto & leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 10. ed. Campinas: Pontes, 2007.

KLEIN, Madalena; LUNARDI, Márcia L. Surdez: um território de fronteiras. *EDT: Educação Temática Digital*, Campinas, v. 7, n. 2, p. 14-23, jun. 2006.

KYLE, Jim. O ambiente bilíngue: alguns comentários sobre o desenvolvimento do bilinguismo para surdos. In: SKLIAR, Carlos. *Atualidades da educação bilíngue para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999. v. 1. p. 15-26.

KOCH, Ingedore G. V. *Desvendando os segredos do texto*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LACERDA, Cristina B. F. de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. *Caderno CEDES*, Campinas, v. 19, n. 46, p. 68-80, 1998. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32621998000300007>>. Acesso em: 20 nov. 2013.

LACERDA, Cristina B. F. de; LODI, Ana C. B. Ensino-aprendizagem do português como segunda língua: um desafio a ser enfrentado. In: LODI, Ana C. B.; LACERDA, Cristina B. F. de (Org.). *Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 143-160.

LACERDA, Cristina B. F. de; ALBRES, Neiva de A.; DRAGO, Silvana L. dos S. Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 65-80, jan./mar. 2013.

LACERDA, Cristina B. F. de; SANTOS, Lara F. dos; CAETANO, Juliana F. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. In: LACERDA, Cristina B. F. de; SANTOS, Lara F. *Tenho um aluno surdo, e agora?* Introdução à LIBRAS e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2013. p. 185-200.

LACERDA, Cristina B. F. de et al. Educação inclusiva bilíngue para alunos surdos: pesquisa e ação em uma rede pública de ensino. In: LACERDA, Cristina B. F. de; SANTOS, Lara F. dos; MARTINS, Vanessa R. de O. *Escola e diferença: caminhos para a educação bilíngue de surdos*. São Carlos: EdUFSCar, 2016. p. 13-28.

LANE, Harlan. *A máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada*. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre a experiência*. Tradução de Cristina Antunes e de João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

LARROSA, Jorge; KOHAN, Walter. Apresentação da coleção. In: LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre a experiência*. Tradução de Cristina Antunes e de João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

LEBEDEFF, Tatiana B. Práticas de letramento na pré-escola de surdos: reflexões sobre a importância de contar histórias. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (Org.). *A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004. p. 128-139.

LEBEDEFF, Tatiana B. Análise das estratégias e recursos surdos utilizados por uma professora surda para o ensino de língua escrita. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 24, n. Especial, p. 139-152, jul. dez. 2006.

LEESON, Lorraine. *Signed languages in education in Europe: a preliminary exploration*. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division, 2006.

LODI, Ana C. B. Ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos. In: LACERDA, Cristina B. F. de; SANTOS, Lara F. dos. *Tenho um aluno surdo, e agora?* Introdução à LIBRAS e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2013. p. 165-183.

LOPES, Daniel de Q.; GOETTERT, Nelson. Tecnologias digitais e estratégias comunicacionais de surdos: a inclusão digital numa perspectiva bilíngue. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 38, n. 3, p. 358-368, set./dez. 2015. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/about/journalSponsorship>. Acesso em: 07 mar. 2016.

LOPES, Maura C. Inclusão como prática política de governamentalidade. In: LOPES, Maura C.; HATTGE, Morgana D. *Inclusão escolar: conjunto de práticas que governam*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 107-130.

LOPES, Maura C.; VEIGA-NETO, Alfredo. Marcadores culturais surdos. In: VIEIRA-MACHADO, Lucyenne M. da C.; LOPES, Maura C. (Org.). *Educação de surdos: políticas, língua de sinais, comunidade e cultura surda*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010. p. 116-137.

LOPES, Maura C. *Surdez & educação*. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

LOPES, Maura C.; DAL'IGNA, Maria C. Subjetividade docente, inclusão e gênero. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 851-867, jul./set. 2012. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/11.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2015.

LOPES, Maura C.; FABRIS, Eli H. *Inclusão & educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LOPES, Maura C.; THOMA, Adriana da S. Subjectivation, normalisation et constitution de l'éthos sourd: politiques publiques et paradoxes contemporains. *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, v. 01, p. 105-116, 2013.

MACHADO, Paulo C. Integração/inclusão na escola regular: um olhar do egresso surdo. In: QUADROS, R. M. (Org.). *Estudos Surdos I*. Petrópolis: Arara Azul, 2006. p. 38-75.

MADEIRA, Diogo. *Operário da Palavra: a crítica incrementa a confiança do escritor implícito*. 2011. Disponível em: <<http://operariodapalavra.wordpress.com/2011/09/30/treino/>>. Acesso em: 10 fev. 2014.

MAINARDES, Jeferson; MARCONDES, Maria I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf>>. Acesso: em mar. 2016.

MARCELINO, Marcello. Bilinguismo no Brasil: significado e expectativas. *Revista Intercâmbio*, São Paulo, v. XIX, p. 1-22, 2009. Disponível em: <revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/download/3487/2295>. Acesso em: 10 ago. 2015.

MARTINS, Vanessa; NASCIMENTO, Vinícius. Projetos de escolas polos bilíngues para Surdos: novos desafios para questões antigas. In: LINS, Heloísa A. de M.; SOUZA, Regina M. de; NASCIMENTO, Lilian C. R. (Org.). *Plano Nacional de Educação e as políticas locais para implantação da educação bilíngue para surdos*. (e-book). Campinas, SP: UNICAMP/FE, 2016, p. 71-82. Disponível em: <<https://issuu.com/ebooklibrasunicamp/docs/ebook2016>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *A pedagogia, a democracia, a escola*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

MEYER, Dagmar E. Abordagens pós-estruturalistas de pesquisa na interface educação, saúde e gênero: perspectiva metodológica. In: MEYER, Dagmar E; PARAÍSO, Marlucy A. (Org.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza, 2012. p. 47-61.

MIRANDA, Wilson. *Comunidade dos surdos: olhares sobre os contatos culturais*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2001.

MORAIS, Mônica Z. de; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia L. Pedagogia e diferença: capturas e resistências nos discursos curriculares da educação de surdos. In: THOMA, Adriana da S.; KLEIN, Madalena (Org.). *Currículo & avaliação: a diferença surda na escola*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009. p. 16-31.

MORAIS, Mônica Z. *A emergência das políticas de educação bilíngue para surdos no Brasil na racionalidade inclusiva*. 2015. 143 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

MORELLO, Rosângela; ALTENHOFEN, Cleo V. Rumos e perspectivas das políticas linguísticas para línguas minoritárias no Brasil: entre a perda e o inventário de línguas. In: FARENZENA, Nalú. (Org.). *VI Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas*. Porto Alegre: UFRGS, 2013, p. 19-26.

MÜLLER, Janete I. *Aprendizagem da língua portuguesa na modalidade escrita por indivíduos surdos*. 2002. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), Santa Cruz do Sul, 2002.

MÜLLER, Janete I. *Marcadores culturais na literatura surda: constituição de significados em produções editoriais surdas*. 2012. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2012.

MÜLLER, Janete I.; BORTOLETTI, Priscila. A. Produções culturais surdas no curso de Letras-Libras. In: 5º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação - 2º Seminário Internacional de Estudos Culturais e Educação. *Anais...* São Leopoldo: Casa Leiria, 2013. p. 1-11.

MÜLLER, Janete I et al. Educação bilíngue para surdos: interlocução entre políticas linguísticas e educacionais. *Nonada: Letras em Revista*, v. 2, n. 21, 2013, p. 1-15. Disponível em: <<http://seer.uniritter.edu.br/index.php/nonada/issue/view/78>>. Acesso em: 18 jul. 2015.

NASCIMENTO, Gláucia R. P. do. Apropriação da escrita por surdos usuários da Libras. In: Congresso Internacional do INES e Seminário Nacional do INES. *Anais...* Rio de Janeiro: INES, 2011. p. 111-117.

NASCIMENTO, Lina P. do; SOUZA, Vera L. A. Proposta de ensino de língua portuguesa como L2 para alunos do INES. In: Seminário Surdez, Cidadania e Educação: refletindo sobre os processos de exclusão e inclusão. *Anais...* Rio de Janeiro: INES, 1998. s/p.

NASCIMENTO, Lilian C. R. A pedagogia visual na educação dos surdos: das possibilidades à realização. In: SALES, José A. M. de et al. *Didática e a prática de ensino na relação com a sociedade*. Fortaleza: EdUECE, 2015, p. 614-625.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A.; GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomas T. (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em Educação*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 7-38.

NEVES, Bruna C.; QUADROS, Ronice M. A relação dos surdos com a língua portuguesa em um contexto bilíngue. In: RIBEIRO, Tiago; SILVA, Aline Gomes da (Orgs.). *Leitura e escrita na educação de surdos: das políticas às práticas pedagógicas*. Rio de Janeiro: Wak, 2015. p. 137-162.

OLIVEIRA, Ronise. *Meus Sentimentos em Folhas*. Rio de Janeiro: Litteris; KroArt, 2005.

OLIVEIRA, Gilvan M. de; ALTENHOFEN, Cléo V. O in vitro e o in vivo na política da diversidade linguística do Brasil: inserção e exclusão do plurilinguismo na educação e na sociedade. In: MELLO, Heliana; ALTENHOFEN, Cléo V.; RASO, Tommaso. (Orgs.). *Os contatos linguísticos no Brasil*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2011. p. 187-216.

PADDEN, Carol; HUMPHRIES, Tom. *Deaf in America: voices from a culture*. London: Harvard University Press, 1988.

PARAÍSO, Marlucy A. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar E; PARAÍSO, Marlucy A. (Orgs.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza, 2012. p. 23-45.

PERLIN, Gladis. Identidades Surdas. In: SKLIAR, Carlos. (Org.). *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Medição, 2012. p. 51-73.

PEREIRA, Maria C. da C.; KARNOPP, Lodenir B. Leitura e surdez. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 165-177, set. 2003.

PEREIRA, Maria C. da C. (Org.) *Leitura, escrita e surdez*. São Paulo: FDE, 2005.

PEREIRA, Maria C. da C. A constituição de sentidos na leitura e na escrita por alunos surdos. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Org.). *Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva*. Araraquara, SP: Junqueira & Marins, 2010, p. 325-332.

PEREIRA, Maria C. da C. Aquisição da língua(gem) por crianças surdas, filhas de pais ouvintes. In: FERNANDES, Eulalia (Org.). *Surdez e bilinguismo*. 5. ed. Porto Alegre: Medição, 2012a. p. 81-86.

PEREIRA, Maria C. da C. Papel da língua de sinais na aquisição da escrita por estudantes surdos. In: LODI, Ana C. B.; MÉLO, Ana D. B. de; FERNANDES, Eulalia. (Orgs.). *Letramento, bilinguismo e educação de surdos*. Porto Alegre: Medição, 2012b. p. 235-246.

PEREIRA, Maria C. da C. Abordagens de ensino de LP para surdos/Concepções de língua e abordagens de ensino da língua portuguesa para surdos. In: XII Congresso Internacional e

XVIII Semana Nacional do Instituto Nacional de Educação de Surdos. *Anais...* Rio de Janeiro: INES, 2013. p. 110-113.

PEREIRA, Maria C. da C. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. Dossiê: educação bilíngue para surdos: políticas e práticas (edição especial), *Educar em Revista*, Curitiba, n. 2, p. 143-157, 2014. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/issue/view/1757>>. Acesso em: 30 set. 2015.

PIRES, Vanessa de O. D. *O processo de construção do letramento acadêmico em língua portuguesa por surdos universitários*. 2014. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2014.

POKORSKI, Juliana de O. *Minha vida, duas línguas: um estudo sobre as experiências de surdos com a escrita acadêmica no Programa de Pós-Graduação em Educação/UFRGS*. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2010.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras – Associação de Leitura do Brasil, 2006.

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

QUADROS, Ronice M. de. Políticas linguísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 26, n. 69, p. 141-161, maio/ago. 2006.

QUADROS, Ronice M. de; SCHMIEDT, Magali L. P. *Ideias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

QUADROS, Ronice M. de. O 'BI' em bilinguismo na educação de surdos. In: FERNANDES, Eulalia (Org.). *Surdez e bilinguismo*. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 27-37.

REBELO, Susana T. S. Abordagens de ensino de LP para surdos. In: XII Congresso Internacional e XVIII Semana Nacional do Instituto Nacional de Educação de Surdos. *Anais...* Rio de Janeiro: INES, 2013. p. 101-109.

REVEL, Judith. *Michel Foucault: conceitos essenciais*. São Carlos: Claraluz Editora, 2005.

REVISTA DA FENEIS. *Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos*, Belo Horizonte, n. 44, Jun./Ago. 2011. Disponível em: <http://www.feneis.org.br/page/imagens/noticias/noticias_2011/Revista%20Feneis_44.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2014.

ROJO, Roxane. Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In: ROJO, Roxane (Org.) *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC, 2000. p. 10-20.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais; questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, José L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. (org.) *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 184-207.

- ROJO, Roxane. Letramentos digitais: a leitura como réplica ativa. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 46, n. 1, p. 63-78. Jan./Jun. 2007.
- ROSE, Nikolas. Como se deve fazer a história do eu? *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 26, n. 1, p. 33-58, jun./jul. 2001.
- SÁ, Nídia de. *Surdos: qual escola?* Manaus: Valer e Edua, 2011.
- SACKS, Oliver. *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. Rio de Janeiro: Imago, 1990.
- SALES, Shirlei R. Etnografia + netnografia + análise do discurso: articulações metodológicas para pesquisar em Educação. In: MEYER, Dagmar E; PARAÍSO, Marlucy A. (Org.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza, 2012. p. 111-132.
- SALLES, Heloísa M. M. L et al. *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. Brasília: MEC/SEESP, 2004a. v 1.
- SALLES, Heloísa M. M. L et al. *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. Brasília: MEC/SEESP, 2004b. v 2.
- SANTOS, Katia R. de O. R. P. Educação especial e escola: reflexões sobre os projetos educacionais para alunos surdos. In: FERNANDES, Eulalia (Org.). *Surdez e bilinguismo*. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 51-64.
- SANTOS, Lara F. dos et al. O instrutor surdo: caminhos para uma atuação reflexiva e responsável. In: LACERDA, Cristina B. F. de; SANTOS, Lara F. dos; MARTINS, Vanessa R. de O. *Escola e diferença: caminhos para a educação bilíngue de surdos*. São Carlos: UFSCar, 2016. p. 127-147.
- SANTOS, Lara F. dos; DINIZ, Sarah L. L. M.; LACERDA, Cristina B. F. de. Práticas de interpretação no espaço educacional. In: LACERDA, Cristina B. F. de; SANTOS, Lara F. dos; MARTINS, Vanessa R. de Oliveira. *Escola e diferença: caminhos para a educação bilíngue de surdos*. São Carlos: UFSCar, 2016. p. 149-165.
- SIMONS, Maarten; MASSCHELEIN, Jan. De escolas a ambientes de aprendizagem: o lado negro de ser excepcional. In: CARVALHO, Alexandre F. de; GALLO, Silvio. (Org.) *Repensar a educação: 40 anos após Vigiar e Punir*. São Paulo: Livraria da Física, 2015. p. 319-358.
- SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro de M. *Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em Inglês*. Porto Alegre: Edelbra, 2012.
- SILVA, Aline G. da. Oficina de leitura: uma proposta bilíngue para a formação de leitores surdos. In: RIBEIRO, Tiago; SILVA, Aline G. da (Org.). *Leitura e escrita na educação de surdos: das políticas às práticas pedagógicas*. Rio de Janeiro: Wak, 2015a. p. 37-56.
- SILVA, Simone G. L. da. Consequências da aquisição tardia da Língua Brasileira de Sinais na compreensão leitora da língua portuguesa, como segunda língua, em sujeitos surdos. In: RIBEIRO, Tiago; SILVA, Aline G. da (Org.). *Leitura e escrita na educação de surdos: das políticas às práticas pedagógicas*. Rio de Janeiro: Wak, 2015b. p. 57-81.

SILVEIRA, Guilherme L. *Comentário em Facebook*. Disponível em <https://www.facebook.com/photo.php?v=544432758976460&comment_id=3521546&offset=0&total_comments=54¬if_t=video_reply>. Acesso em: 10 dez. 2013.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação: uma arena de significados. In: COSTA, Marisa V. (Org.). *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.119-141.

SKLIAR, Carlos. A escola para surdos e as suas metas: repensando o currículo numa perspectiva bilíngue e multicultural. *Cadernos de Educação*, Pelotas, n. 12, p. 21-34, jan./jul. 1999a.

SKLIAR, Carlos. A localização política da educação bilíngue para surdos. In: SKLIAR, Carlos (Org.). *Atualidade da educação bilíngue para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999b. v. 2. p. 7-14.

SKLIAR, Carlos (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 6a ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

SKLIAR, Carlos. *Desobedecer a linguagem: educar*. Tradução de Giane Lessa. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SLOMSKI, Vilma G. *Educação bilíngue para surdos: concepções e implicações práticas*. Curitiba: Juruá, 2012.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOMMER, Luís H. A ordem do discurso escolar. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, p. 57-67, jan./abr. 2007.

SOUZA, Regina M. Situação bilíngue nacional. In: Seminário Surdez, Cidadania e Educação: refletindo sobre os processos de exclusão e inclusão, 1998a. Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: INES, 1998a, s/p.

SOUZA, Regina M. Sujeito surdo e profissionais ouvintes: repensando esta relação. *Estilos da Clínica*, v. 3, n. 4., p. 130-145, 1998b. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/estic/v3n4/18.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2015.

SOUZA, Regina M. de et al. Relatório do Grupo de Trabalho para analisar e propor a implantação da estrutura adequada para atender ensino de LIBRAS e demais questões correlatas. In: LINS, Heloísa A. de M.; SOUZA, Regina M. de; NASCIMENTO, Lilian C. R. (Org.). *Plano Nacional de Educação e as políticas locais para implantação da educação bilíngue para surdos*. (e-book). Campinas, SP: UNICAMP/FE, 2016, p. 1-28. Disponível em: <<https://issuu.com/ebooklibrasunicamp/docs/ebook2016>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

SPINASSÉ, Karen P. Os conceitos língua materna, segunda língua e língua estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no sul do Brasil. *Revista Contingentia*, Porto Alegre, v.1, p. 1-10, nov. 2006. Disponível em: <seer.ufrgs.br/contingentia/article/download/3837/2144>. Acesso em: 20 set. 2013.

STROBEL, Karin. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis: UFSC, 2008.

SVARTHOLM, Kristina. 35 anos de educação bilíngue de surdos – e então? *Educar em Revista*, Curitiba, ed. esp., n. 2, p. 33-50, 2014.

TERRA, Ernani. *Curso prático de gramática*. São Paulo: Scipione, 2011.

THOMA, Adriana da S.; KUCHENBECKER, Liège. Processos de in/exclusão de surdos Down em uma escola de surdos. In: THOMA; Adriana da Silva; HILLESHEIM, Betina. (Org.). *Políticas de Inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011. p. 179-197.

THOMA, Adriana da S. A afirmação da diferença e da cultura surda no cenário da educação inclusiva: desafios para o currículo. In: SARAIVA, Karla; MARCELLO, Fabiana de A. *Estudos Culturais e educação: desafios atuais*. Canoas: Ulbra, 2012. p. 205-215.

THOMPSON, Kenneth A. Estudos Culturais e educação no mundo contemporâneo. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. (Org.). *Cultura, poder e educação: um debate sobre os Estudos Culturais em educação*. Canoas: ULBRA, 2005. p. 15-38.

TRAVERSINI, Clarice S. O desencaixe como forma de existência da escola contemporânea. In: SARAIVA, Karla; MARCELLO, Fabiana de A. *Estudos Culturais e educação: desafios atuais*. Canoas: Ulbra, 2012. p. 173-186.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. *Cadernos Pedagógicos do Libertad*, São Paulo, 7. ed, 2000.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...* Porto Alegre: UFRGS, 2000. p. 37-69.

VEIGA-NETO, Alfredo. De geometrias, currículo e diferenças. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 79, p. 163-186, ago. 2002a.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares... In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b. p. 23-38.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. Dicas... *Revista Aulas*, São Paulo, v. 1, p. 11-23, 2010. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/30247523/1/Alfredo-Veiga-Neto>>. Acesso em: 26 fev. 2014.

VEIGA-NETO, A. Incluir para excluir. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica. 2001.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura C. Para pensar de outros modos a modernidade pedagógica. *Revista ETD - Educação Temática Digital*, Campinas, v. 12, n. 1, p. 147-166, jul./dez. 2010.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura C. Inclusão, exclusão, in/exclusão. *Verve*, Nu-Sol/PUC-SP, n. 20, p.121-135, 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo; RECH, Tatiana L. Esquecer Foucault? *Pro-posições*, Campinas, v. 25, n. 2, p. 67-82, maio/ago. 2014.

VIDAL, Vanessa. *A verdadeira beleza: uma história de superação*. Fortaleza: [s. n.], 2009.

VIEIRA-MACHADO, Lucylene M. da C. *Professores de surdos: educação bilíngue, formação e experiências docentes*. Curitiba: Appris, 2016.

VILHALVA, Shirley et al. *O som das palavras: antologia literária*. Rio de Janeiro: Litteris, 2003.

WITCHES, Pedro H.; LOPES, Maura C. Surdez como matriz de experiência. *Revista Espaço – INES*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 43, p. 32-48, jan./jun. 2015.

WITKOSKI, Sílvia A. *Educação de surdos e preconceito: bilinguismo na vitrine e bimodalismo precário no estoque*. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, 2011.

WITKOSKI, Sílvia A. *Educação de surdos pelos próprios surdos: uma questão de direitos*. Curitiba: CRV, 2012.

WORTMANN, Maria L. C. Análises Culturais: um modo de lidar com histórias que interessam à educação. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 23-28.

WORTMANN, Maria L. C. [Re]inventando a educação a partir dos Estudos Culturais: notas sobre a articulação desses campos no ambiente universitário gaúcho. In: SARAIVA, Karla; MARCELLO, Fabiana de A. *Estudos Culturais e Educação: desafios atuais*. Canoas: Ulbra, 2012. p. 111-133.

WRIGLEY, Owen. *The Politics of Deafness*. Washington: Gallaudet University Press, 1996.

ZIMMER, Marcia C.; FINGER, Ingrid; SCHERER, Lilian. Do bilinguismo ao multilinguismo: intersecções entre a psicolinguística e a neurolinguística. *REVEL*, v. 6, n. 11, p. 1-28, ago. 2008. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_11_do_bilinguismo_ao_multilinguismo.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2013.

Documentos

ALVEZ, Carla B.; FERREIRA, Josimário de P., DAMÁZIO, Mirlene M. *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]:

Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 4. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar).

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 13 dez. 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/2002/110436.htm>. Acesso em: 26 jul. 2013.

BRASIL. *Lei 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em:

<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>>. Acesso em: 22 jan. 2016.

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 06 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: 10 fev. 2016.

BRASIL. *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 26 jul. 2013.

BRASIL. *Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009*. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 22 jan. 2016.

BRASIL. *Decreto nº 7.387, de 9 de dezembro de 2010*. Institui o Inventário Nacional da Diversidade Linguística e dá outras providências. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7387.htm>.

Acesso em: 15 mar. 2016.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde (CNS). *Resolução 196/1996*: diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília: CNS, 1996. Disponível em: <conselho.saude.gov.br/resolucoes/1996/reso196.doc>. Acesso em: 20 fev. 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: língua portuguesa. Brasília: 1997, 144p.

CAPOVILLA, Fernando César. Carta Aberta ao Ministro da Educação sobre a especificidade linguística da criança surda e o essencial de suas necessidades educacionais especiais. In: SÁ, Nídia de. *Surdos: qual escola?* Manaus: Valer e Edua, 2011.

CARTA *Aberta ao Ministro da Educação*. Elaborada pelos sete primeiros doutores surdos brasileiros, que atuam nas áreas de Educação e Linguística. 2012. Disponível em: <<http://www.mediafire.com/download/3bt4813fawz8uc3/Carta+aberta+de+doutores+surdos+ao+ministro+da+Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2015.

FENEIS. *A educação que nós surdos queremos!* Documento elaborado pela comunidade surda a partir do Pré-Congresso ao V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue para Surdos. Porto Alegre, 1999. Disponível em: <<http://docslide.com.br/documents/a-educacao-que-nos-surdos-queremos.html>>. Acesso em: 15 jun. 2015.

FENEIS. *Nota de esclarecimento da FENEIS sobre a educação bilíngue para surdos* (em resposta à Nota Técnica nº 5/2011/MEC/SECADI/GAB). Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <[http://xa.yimg.com/kq/groups/2996564/2125739876/name/Em+resposta+%C3%A0+nota+t%C3%A9cnica+SECADIMEC+sobre+educa%C3%A7%C3%A3o+bilingue+\(1\).pdf](http://xa.yimg.com/kq/groups/2996564/2125739876/name/Em+resposta+%C3%A0+nota+t%C3%A9cnica+SECADIMEC+sobre+educa%C3%A7%C3%A3o+bilingue+(1).pdf)>. Acesso em: 20 jan. 2016.

FENEIS. *Propostas para a elaboração de uma Política Nacional de Educação Bilíngue para Surdos*. 2012.

HAUALAND, Hilde; ALLEN, Colin. Deaf People and Human Rights. *World Federation of the Deaf (WFD)*, jan. 2009. Disponível em: <<http://www.wfdeaf.org/wp-content/uploads/2011/06/Deaf-People-and-Human-Rights-Report-ESP.pdf>>. Acesso em: 7 set. 2012.

LOPES, Maura Corcini et al. *A Educação dos Surdos no Rio Grande do Sul*: (Relatório de pesquisa): Edital Universal MCT/CNPq 50/2006. São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Declaração de Salamanca*: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca-Espanha, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 13 dez. 2015.

RELATÓRIO sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. Relatório do Grupo de Trabalho, designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013, 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: 15 out. 2015.

RIO GRANDE DO SUL. *Parecer nº 56/2006 do CEED*. Orienta a implementação das normas que regulamentam a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://www.mprs.mp.br/infancia/legislacao/id3249.htm>>. Acesso em: 15 fev. 2016.

SÃO PAULO. *Decreto nº 52.785, de 10 de novembro de 2011*. Cria as Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos. Disponível em: http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=11112011D%20527850000>. Acesso em: 15 fev. 2016.

UNESCO. *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos*. 1996. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2016.

Subsídios pedagógicos

ALBRES, Neiva de A. *Português... Eu quero ler e escrever*. São Paulo: Instituto Santa Teresinha, 2010.

BARROS, Pedro L. *Português como língua segunda para surdos II*. Lisboa: Universidade Católica, 2011.

BRAGANÇA, Angiolina D.; CARPANEDA, Isabella P. de M. *Porta aberta: Língua Portuguesa - 4o e 5o Ano*. São Paulo: FTD, 2011.

KARNOPP, Lodenir B.; KLEIN, Madalena. *A língua na educação do surdo*. v. 1 e 2. Porto Alegre, RS: Secretaria da Educação do Estado, 2005.

NASCIMENTO, Sandra P. F. do. *Português como língua segunda para surdos I*. Lisboa: Universidade Católica, 2010.

NASCIMENTO, Sandra P. F. do. *Português como língua segunda para surdos III*. Lisboa: Universidade Católica, 2012.

PEREIRA, Maria C. da C. (Org.). *Leitura, escrita e surdez*. São Paulo: FDE, 2005.

QUADROS, Ronice M. de; SCHMIEDT, Magali L. P. *Ideias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

SALLES, Heloísa M. M. L et al. *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. Brasília: MEC/SEESP, 2004a. v. 1.

SALLES, Heloísa M. M. L.; FAULSTICH, Enilde; CARVALHO, Orlene L.; RAMOS, Ana A. L. *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. Brasília: MEC/SEESP, 2004b. 2 v.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Projeto Toda Força ao 1º Ano: contemplando as especificidades dos alunos surdos*. São Paulo: SME/DOT, 2007.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para Educação Infantil e Ensino Fundamental: Língua Portuguesa para pessoa surda*. São Paulo: SME/DOT, 2008.

APÊNDICE A - DESCRIÇÃO DAS ESCOLAS PESQUISADAS⁸⁴

ESCOLA ESPECIAL PARA SURDOS FREI PACÍFICO

■ Aspectos históricos e atos legais:

- Em 24/09/56, iniciou-se o trabalho educacional com a criança surda. Em 1981, ocorreu a inauguração do novo prédio da Escola. Em 1999, aconteceu a alteração do tradicional nome da unidade educativa: *Ephpheta – Instituto Frei Pacífico*, para *Escola de Ensino Fundamental Frei Pacífico – Educação para Surdos*. Até o ano de 2000, a escolarização comportava da Educação Infantil a 5ª série do Ensino Fundamental; a partir desse ano, foram aprovadas as Séries Finais. Atualmente, a Escola atua na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

■ **Organização escolar:** regime escolar seriado para o Ensino Fundamental, de 1º ao 9º Ano; e regime anual para Educação Infantil, de 4 a 5 anos.

■ **Estudantes:** 80 estudantes, em turmas seriadas, constituídas de 4 a 10 surdos (média 7).

■ **Profissionais:** 18 professores, sendo 7 surdos; os professores atuam como intérpretes.

■ **Localização:** Rua Paulino Chaves, nº 235 – Bairro Santo Antônio – POA/RS.

■ **Mantenedora:** Associação Cruzeiras de São Francisco – ACSF, que também mantém a Escola de Ensino Fundamental Nossa Senhora do Brasil e Escola de Educação Básica Rainha do Brasil.

■ Outras atividades desenvolvidas:

- Clínica Especializada em Comunicação: programas de estimulação precoce; habilitação e reabilitação; apoio social e familiar.

- Centro Social Frei Pacífico: programa de trabalho educativo – oficina de reciclagem manual de papel; programa de medidas socioeducativas.

- Projetos sociais: informática; artesanato; alimentação; dança; teatro; estudos e sinalização de hinos; cursos de Libras para pais e comunidade.

- Grupo de Jovens; Grupo de Mães; Grupo de Teatro *Arte e Vida*; Grupos de Informática (que passaram a ser parte integrante do currículo).

- Laboratório de Matemática e Ciências; Laboratório de Língua de Sinais; Laboratório de Informática.

- Há trabalho voluntário e de estagiários.



⁸⁴ Os dados do Apêndice A foram por mim aqui organizados, tendo em vista as pesquisas realizadas nas escolas em 2015, através do acesso aos documentos institucionais, conversas com os integrantes de equipes diretivas e alguns registros fotográficos.

ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DR. REINALDO FERNANDO CÓSER

■ Aspectos históricos e atos legais:

Em março de 2001, foi autorizado o funcionamento da Escola, com a oferta de Educação Infantil (4 a 6 anos), Séries Iniciais e Finais do Ensino Fundamental. Em 2002, passou a oferecer a Educação de Jovens e Adultos; em 2006, ofertou o Projeto Experimental de Curso Normal, em nível Médio, para a Formação de Professores Surdos, para atuarem na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

■ Organização escolar:

- Educação Infantil (4 a 6 anos).
- Ensino Fundamental: estão previstos 4 ciclos de formação; com duração de três anos no primeiro ciclo; e, nos ciclos seguintes, preveem-se 2 anos para cada ciclo, totalizando 9 anos.
- EJA, Curso Normal em Nível Médio e Curso Normal-Aproveitamento de Estudos organizam-se em 5 Totalidades do Conhecimento, sendo que, em cada totalidade, serão construídas competências e habilidades.
- Curso Normal, diurno e noturno, em Nível Médio, para a formação de professores surdos de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Tem carga horária de 3.900 a 4.600 horas, incluindo o estágio profissional de quatro anos.
- O Curso Normal-Aproveitamento de Estudos (diurno e noturno) é ofertado para a formação de professores surdos de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com ênfase na Educação Especial, de 2.300 a 2.680 horas no total de carga horária, incluindo o estágio profissional, que tem a duração de quatro semestres e meio.

■ **Estudantes:** 83 estudantes surdos de Santa Maria e região, distribuídos nos três turnos de funcionamento, com turmas de 1 a 10 alunos (média 4).

■ **Profissionais:** 35 professores, sendo 7 deles surdos (um diretor da escola, um orientador educacional, um professor de EJA e três professores que atuam na sala de aula com a disciplina de SW e na área das linguagens). Há 2 TILS. Há também 8 funcionários, sendo 4 surdos (área da limpeza e monitores). A maioria dos surdos é contratada pelo Estado.

■ **Localização:** A escola está localizada na rua Valdemar Coimbra, S/N, Vila Lorensi, na periferia de Santa Maria.

■ **Mantenedora:** Secretaria Estadual de Educação - Governo do Estado do RS.

■ Outras atividades desenvolvidas:

- Cursos de língua de sinais abertos à participação da comunidade escolar.
- Biblioteca Escolar; Laboratório de Ciências da Natureza; Laboratório de Informática; Sala de Recursos; Sala Ambiente para Educação Artística; Sala Experimental, entre outros espaços.



ESCOLA DE ENSINO MÉDIO PARA SURDOS PROFESSORA LÍLIA MAZERON

■ Aspectos históricos e atos legais:

A Escola de Ensino Médio para Surdos Professora Lília Mazon, fundada em 13 de maio de 1988, até 2012, era uma das Escolas vinculadas à Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Pessoas Portadoras de Deficiência e Pessoas Portadoras de Altas Habilidades no Rio Grande do Sul (FADERS). Em 2013, foi vinculada à 1ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) da Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC/RS).

- Portaria de autorização de funcionamento do Ensino Fundamental: 644/1997, do CEE.
- Portaria de autorização de funcionamento do Ensino Médio: 545/2006, do CEE.
- Parecer de criação da Escola: 696/2010, do CEE.
- Decreto que cria, designa e denomina a escola: 376/2011, do Governo do Estado.

■ Organização escolar:

- O Ensino Fundamental é organizado no regime de 9 anos; com turmas constituídas de, no máximo, oito (8) alunos nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º Ano) e doze (12) nas Séries Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º Ano).
- O Ensino Médio está organizado em três anos (1º ao 3º), com formação de mais de uma turma por ano.

■ **Estudantes:** 101 estudantes, organizados em turmas de 1 a 10 surdos (média de 6 surdos) no Ensino Fundamental; e em turmas de 10 a 13 surdos (média de 11 estudantes) no Ensino Médio.

■ **Profissionais:** 17 professores, sendo apenas 2 surdos; não há intérpretes, sendo esta atividade, quando necessária, desenvolvida por professores bilíngues.

■ **Localização:** Rua Morretes, 222 – Bairro Maria Goretti - Porto Alegre/ RS

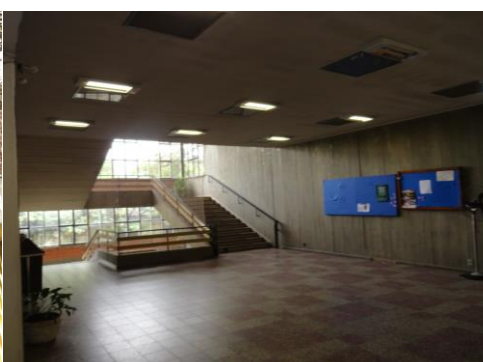
■ **Mantenedora:** Secretaria Estadual de Educação - Governo do Estado do RS.

■ Outras atividades desenvolvidas:

- Laboratório de Ciências; Laboratório de Informática; e Laboratório Letramento (vivência dos alunos em oficinas de leitura, escrita, alfabetização, teatro, vivências da cultura surda e seus artefatos).



Fachada do prédio



2º Andar: funcionamento da escola.

ESCOLA ESTADUAL ESPECIAL KELI MEISE MACHADO

■ Aspectos históricos e atos legais:

- Decreto de criação no. 32.612, de 04/09/87 – Diário Oficial do Estado do RS, de 08/09/87;
- Portaria de autorização de funcionamento no. 20.484, de 19/10/88 – Diário Oficial do Estado do RS, de 03/11/88, conforme Parecer no. 508/87 – CEED;
- Autorização de funcionamento de 5ª série - Parecer nº. 402/97 – CEED;
- Autorização de funcionamento de 6ª a 8ª série – Parecer nº 229/2005 – CEED.

■ Organização escolar:

- Educação Infantil: ingresso a partir de quatro anos, no Nível A.
- Ensino Fundamental com nove anos de duração, dividido em: Séries Iniciais (de 1ª a 5ª Série) e Séries Finais (de 6ª a 9ª Série). A Escola aguarda liberação da CRE, junto à Secretaria Estadual de Educação, para a abertura do Ensino Médio gradativo na Escola.
- Ensino Fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos: destina-se a alunos com 15 (quinze) anos completos, não alfabetizados ou que não completaram a sua escolarização em tempo hábil. Organização das turmas: T1 e T2 (alfabetização); T3, T4, T5 e T6 (pós-alfabetização).

■ **Estudantes:** 51 estudantes surdos (média de 5 surdos por turma).

■ **Profissionais:** 3 concursados e 09 contratados; há 1 professor surdo, que ministra Libras e trabalha na Educação Infantil. Quando necessário, os professores assumem o papel de intérpretes.

■ **Localização:** Rua José Trenz Filho, 134 – Bairro São José; Novo Hamburgo/RS.

■ **Mantenedora:** Secretaria Estadual de Educação – Governo do Estado do RS.

■ Outras atividades desenvolvidas:

- Oficinas Pedagógicas: destina-se ao aprendizado de Libras pelos alunos, professores, pais, funcionários e comunidade em geral, ministradas por um instrutor surdo.
- Projeto *Mais Educação-Turno Integral*.
- Assessoria ao aluno surdo: encaminhamento ao mercado de trabalho.
- Assessoria às famílias no *Projeto Programa para Pais*: visa informar sobre necessidades da criança surda, as especificidades de sua comunicação e como se dá sua inclusão na sociedade.
- Uso do Laboratório de Informática, Laboratório de Ciências e Sala de Educação Física.
- Salas de Apoio, que compreendem a Cozinha Experimental, o Recanto do Artista, a Brinquedoteca e a Diversoteca.



ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO NOSSA SENHORA DO ROSÁRIO

■ Aspectos históricos e atos legais:

- A escola teve sua criação autorizada em 1982 (Portaria nº 155, do CEE), mas só começou a funcionar em 1991, apenas com o Ensino Fundamental. Já ofertou EJA - Séries Finais do Ensino Fundamental, de 1996 a 2002. O Ensino Médio iniciou suas atividades em 1999. A Educação Infantil foi autorizada através do Parecer nº 286, de 2001, do CEED.

- Em 2010, após reuniões entre a mantenedora (6ª CRE/SEDUC), Conselho Municipal de Educação, Associação dos Surdos de Santa Cruz do Sul, professores, alunos e famílias de surdos, houve a transferência das classes especiais de surdos para a Escola Rosário, que antes integravam a Escola Estadual Gaspar Bartholomay (também na mesma cidade). Isso porque, na Escola Rosário, os alunos têm maior facilidade de deslocamento de municípios vizinhos, podem dar seguimento aos estudos no Ensino Médio e há melhores condições físicas de acessibilidade.

■ Organização escolar:

- Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, organizados em regime de seriação.

- Classes de estudantes surdos: do 1º ao 9º Ano do Ensino Fundamental; a maioria dos docentes são bilíngues; os demais contam com o trabalho de TILS.

- Surdos incluídos em turmas do Ensino Médio, com atuação de intérpretes.

■ **Estudantes:** 509 estudantes, sendo 57 surdos. Há 46 estudantes nas classes especiais do Ensino Fundamental, com turmas de 3 a 8 surdos (média de 6), e 11 estudantes surdos incluídos em turmas comuns do Ensino Médio.

■ **Profissionais:** 14 professores atuam nas turmas de classes especiais de surdos (Ensino Fundamental), sendo 1 professora surda; desses profissionais, apenas 2 são contratados. Há intérpretes nas turmas de Ensino Médio, que também atuam como professores na educação de surdos.

■ **Localização:** Rua Prof. José Soder, 120 - Santa Cruz do Sul.

■ **Mantenedora:** Secretaria Estadual de Educação - Governo do Estado do RS.

■ Outras atividades desenvolvidas:

- Atendimento Educacional Especializado - Sala de Recursos Multifuncional.

- Cursos de Libras para a comunidade escolar.

- Laboratório de Ciências e de Informática.



ESCOLA ESTADUAL ESPECIAL PADRE REUS

■ Aspectos históricos e atos legais:

- Decreto de criação nº 14.218, de 04/10/62.
- Portaria de funcionamento de 1º Grau: nº 6.652, de 07-05-85.
- Decreto de funcionamento de 1º e 2º Graus: 34.736, de 18-05-93.

■ Organização escolar:

- Educação Infantil (até 5 anos), Educação de Jovens e Adultos, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

■ **Estudantes:** 94 estudantes surdos, matriculados na EJA (5 surdos); Educação Infantil (1 estudante); Ensino Fundamental seriado (com 42 surdos), organizado de 1º a 9º ano, com turmas de 2 a 7 estudantes (média de 4 surdos por turma); Ensino Médio (46 estudantes surdos, organizado em 3 anos, com turmas de 9 a 15 surdos (média 11 por turma).

■ **Profissionais:** 21 professores, sendo apenas 3 surdos. Falta profissional de Libras nos Anos Iniciais. Para o trabalho de intérprete de Libras, há revezamento de professores de professores bilíngues da escola.

Localização: Rua Santana, 235 – Esteio/RS

■ **Mantenedora:** Secretaria Estadual de Educação - Governo do Estado do RS.

■ Outras atividades desenvolvidas:

- Laboratório de Informática e de Ciências da Natureza.
- Sala de recursos para o Atendimento Educacional Especializado.
- Cursos de Libras para a Comunidade Escolar.
- Desenvolvimento de projetos: *Sinalizando para o Futuro* (Seminário Integrado, com práticas do cotidiano, compra e venda...); *Diversidade* (resultado do Pacto do Ensino Médio), integrando as áreas do conhecimento; projetos de leitura literária e de soletração (estudo vocabular, atenção à escrita).
- Estágio Extra-Curricular: visa a preparação dos estudantes para o trabalho. O referido estágio é regido pela Lei da Presidência da República – Casa Civil - Lei nº 11.788/2008. Quando há interessados, a Escola celebra o Convênio de Concessão de Estágio com a empresa, previamente cadastrada e a que melhor corresponder às peculiaridades dos interessados, estipulando os critérios de acordo com a mesma lei.



ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL BILÍNGUE PARA SURDOS VITÓRIA

■ Aspectos históricos e atos legais:

- Inaugurada em 19 de março de 2003, destinada a contemplar o processo de ensino e de aprendizagem de alunos surdos de várias idades oriundos de muitos dos bairros de Canoas e demais cidades da Região Metropolitana de Porto Alegre.
- Antes disso, foram criadas salas especiais de turmas de surdos em uma escola de ouvintes municipal, a EMEF João Palma da Silva, onde alunos puderam reunir forças e mostrar que era necessária uma escola que atendesse às suas necessidades de aprendizagem, valorizando sua primeira língua: a Libras (Língua Brasileira de Sinais).
- No ano de 2005 a Escola Vitória oportunizou aos alunos surdos adultos a conclusão do Ensino Fundamental através da abertura da EJA (Educação de Jovens e Adultos).

■ Organização escolar:

O regime escolar é anual para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, respeitando o conhecimento do aluno, a estrutura física da escola e a legislação vigente; há, no máximo, 08 alunos nas turmas de 1º ao 5º ano, e de 10 alunos nas turmas de 6º ao 9º ano. Há oferta de EJA.

■ **Estudantes:** total de 55 estudantes; 4 estudantes na EJA; 5 na turma de EJA com deficiência visual; e 46 surdos no Ensino Fundamental. As turmas estão constituídas de 3 a 6 surdos (média 5 por turma).

■ **Profissionais:** 20 professores, todos ouvintes. Não há profissionais intérpretes. Quando esta função é necessária, é assumida por professores bilíngues.

■ **Localização:** Rua Caçapava, 400 – Bairro Mathias Velho, Canoas/RS.

■ **Mantenedora:** Prefeitura Municipal de Canoas.

■ Outras atividades desenvolvidas:

- Inclusão de alunos surdos com deficiências ou com necessidades educacionais especiais, nas classes regulares, ofertando o apoio da Sala de Recursos Multifuncionais e/ou Centro de Atendimento Educacional Especializado (AEE).
- Projeto de leitura literária.
- Projeto Informática: *Uso das Tecnologias de Informações e Comunicação.*
- Projeto Pedagógico Alternativo (PPA): desenvolvimento de atividades complementares, visando o letramento e o desenvolvimento do raciocínio lógico matemático.
- Participação no *Programa Escola Comunidade/Mais Educação.*
- Laboratório de Ciências; Sala de Ritmos; Laboratório de Informática, Sala de Libras (com oferta de cursos para a comunidade escolar); e Oficina de Artes.



ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL DE SURDOS BILÍNGUE SALOMÃO WATNICK

■ Aspectos históricos e atos legais:

- Em 2008, a demanda da comunidade surda de Porto Alegre/RS foi atendida pela SMED com a criação da Escola Municipal de Surdos Bilíngue Salomão Watnick, pelo Decreto nº 15.879, de 18 de março de 2008.

■ Organização escolar:

- A Escola oferece o Ensino Fundamental em diferentes turnos, nos Ciclos de Formação e na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA).

- A modalidade EJA fundamenta-se em três concepções básicas: interdisciplinaridade; formação de senso crítico; e o(a) aluno(a) como ser pensante. O ensino está estruturado em Totalidades de Conhecimento (Totalidades Iniciais e Finais), completando o Ensino Fundamental modalidade EJA: T1, T2, T3 – T4, T5, T6. Para isso, pauta seus fundamentos filosóficos do EJA em consonância com a proposta da SMED.

- Quanto aos Ciclos de Formação, cada um deles tem duração de três anos, perfazendo um total de nove anos de escolaridade.

■ **Estudantes:** 63 alunos no Ensino Fundamental, em turmas formadas de 4 a 8 (média de 3 estudantes em cada turma). Há matrícula de estudantes surdos com deficiência(s).

■ **Profissionais:** 23 professores, todos ouvintes. Há serviço terceirizado de TILS para reuniões pedagógicas, em parceria com Cooperativa, mas os professores também atuam como intérpretes. Há trabalho de bidocência para professores das áreas de conhecimento que não possuem formação na educação de surdos.

■ **Localização:** Rua Mariante, n.º 550, Porto Alegre/RS.

■ **Mantenedora:** Secretaria Municipal de Educação (SMED) de Porto Alegre (POA).

■ Outras atividades desenvolvidas:

- Atendimento Educacional Especializado (AEE) para crianças de zero(0) a cinco(5) anos e onze (11) meses, na modalidade de Educação Precoce e Psicopedagogia Inicial; e para todos os alunos do Ensino Fundamental nos ciclos de Formação.

- Equipe de apoio à ação educativa: LabLibras – Laboratório de Língua de Sinais.

- Oferta de apoio pedagógico, em forma de assessoria, para as demais Escolas da Rede.

- Oferta de cursos de Língua Brasileira de Sinais para a comunidade escolar.

- Oferta de complemento curricular por meio de oficinas: teatro, cinema, robótica e pequenos reparos.

- Assessoria à Rede Municipal de Ensino e creches conveniadas.



APÊNDICE B - CARTA DE APRESENTAÇÃO E SOLICITAÇÃO DE PESQUISA NA ESCOLA

Prezado(a) Diretor(a):

Ao cumprimentá-lo(a) cordialmente, apresentamo-nos como pesquisadoras vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), na linha dos Estudos Culturais em Educação.

Na pesquisa projetada, objetiva-se investigar o ensino de língua portuguesa nas escolas de surdos caracterizadas como bilíngues, localizadas em Porto Alegre, Região Metropolitana e outros municípios do Estado. Para isso, propõe-se a caracterização da escola a partir de documentos institucionais (Regimento Escolar, Proposta Político-Pedagógica e Planos de Estudos), entrevistas com os professores da disciplina de Língua Portuguesa e a participação desses docentes em roda de conversa.

Tendo a clareza dos princípios éticos e morais que regulam o trabalho como pesquisadoras, através deste documento, acrescido de cópia do projeto em sua íntegra, é solicitada a participação da escola na pesquisa.

Atenciosamente,

Dra. Lodenir B. Karnopp
Ma. Janete Inês Müller
PPGEdu – UFRGS
CEP/UFRGS (51) 3308- 3738

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Porto Alegre/RS, _____ de 2015.

Nós, Lodenir Becker Karnopp e Janete Inês Müller, vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), responsáveis pela pesquisa *Educação escolar bilíngue: ensino de língua portuguesa a surdos*, convidamos Vossa Senhoria a participar deste estudo.

Esta pesquisa pretende investigar que práticas têm produzido o ensino de língua portuguesa a surdos em escolas caracterizadas como bilíngues. Essa problemática tem sido pauta de discussões no campo dos Estudos Surdos, sobretudo devido à carência de materiais e pesquisas voltadas à formação docente, associada às recorrentes narrativas surdas sobre a (não) aprendizagem de português como segunda língua.

Para a realização desta pesquisa, sua participação voluntária como professor(a) da disciplina de Língua Portuguesa dar-se-á em dois momentos: 1) produção de entrevista individual, tematizando sua formação, planejamento de aulas, metodologia, concepções no ensino, experiências e desafios; 2) participação em rodas de conversa, juntamente com outros professores de Língua Portuguesa a surdos. As rodas de conversa, para as quais estão previstas 15h de participação docente, serão registradas através de gravação, filmagem e fotos.

As informações desta pesquisa serão confidenciais, de uso nesta pesquisa e em publicações acadêmicas; não haverá identificação dos professores participantes, sendo-lhes assegurado o sigilo sobre sua participação. É garantido, durante a realização da pesquisa, o direito de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento, bem como retirar sua autorização de participação nesta pesquisa, sem nenhum tipo de prejuízo ou retaliação pela sua decisão. Cabe acrescentar que se trata de uma pesquisa de risco mínimo e, em caso de um possível desconforto, ele se refere à interação social, em que podem ser confrontadas posições teóricas e políticas no que tange ao problema da pesquisa.

Dra. Lodenir B. Karnopp
Ma. Janete Inês Müller
PPGEdu – UFRGS
CEP/UFRGS (51) 3308- 3738

AUTORIZAÇÃO DO(A) PARTICIPANTE DA PESQUISA

Porto Alegre/RS, _____ de 2015.

Eu, _____,
após a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), tendo a oportunidade de conversar com as pesquisadoras responsáveis pelo projeto *Educação escolar bilíngue: ensino de língua portuguesa a surdos*, para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informada sobre esta pesquisa, ficando claro, para mim, que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento sem penalidades.

Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetida, dos possíveis riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar.

Diante do exposto, expresso minha concordância de espontânea vontade em participar deste estudo, declarando que, obtive de forma apropriada e voluntária, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Professor(a) de Língua Portuguesa

Escola _____

Telefone da Instituição Escolar: _____

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Temática	Constituição do sujeito professor na educação de surdos. Planejamento das rodas de conversa.
Perguntas	<p>1. Como você se constituiu professora da disciplina de Língua Portuguesa a surdos? O que motivou sua aproximação à Educação de Surdos? Que funções atualmente desempenha? Conte-nos sobre sua formação, tempo de atuação como docente (na escola atual e em outras), caminhos percorridos, desafios e conquistas profissionais.</p> <p>2. Tendo em vista a próxima etapa de pesquisa, as rodas de conversa, que temáticas você sugere como pauta dos encontros? Há alguma preferência de horário (dia da semana ou turno) que melhor viabilize sua participação? Alguma consideração importante?</p>
Temática	Libras e língua portuguesa no ensino: uso na comunicação, status e domínio linguístico.
Perguntas	<p>3. Que língua é utilizada predominantemente no ensino de língua portuguesa? Você sinaliza nas aulas? Todos os alunos utilizam a Libras? Em que momentos utiliza a Libras? Você se considera fluente em Libras? E seus alunos? Como você aprende(u) a língua de sinais? Há o trabalho do tradutor/intérprete em sua aula?</p> <p>4. Que relações você percebe entre a língua de sinais e a língua portuguesa? Que papéis as duas línguas desempenham em suas aulas? Uma das línguas é mais importante que outra? O ensino de uma depende de outra?</p>
Temática	Relações e trabalhos em parceria: alunos, famílias, colegas professores e outros setores da Escola.
Perguntas	<p>5. Você se relaciona bem com os alunos em geral? Considera isso importante no processo de ensino e de aprendizagem? Participa da vida deles, inclusive em comunidades surdas? Aproxima-se deles e de suas famílias para discutir e pensar o ensino de língua portuguesa, inclusive com estratégias que perpassam os muros escolares?</p> <p>6. Em trabalhos coletivos na Escola, como seus colegas percebem o ensino e a aprendizagem de português dos alunos surdos? Há projetos desenvolvidos de modo conjunto, aproximando outros campos do conhecimento? De que modos outros profissionais da Escola auxiliam (ou não) no ensino de língua portuguesa a surdos?</p>
Temática	Representações e diferenças surdas: singularidades de ensino.
Perguntas	<p>7. Como você percebe e caracteriza o(a) aluno(a) surdo(a)? Como poderia descrevê-lo? Como ele é pensado durante o seu planejamento de aulas? No caso de ter alunos surdos com alguma(s) deficiência(s) em suas turmas, como você procede no planejamento, ensino e avaliação?</p> <p>8. Há diferenças no ensino de língua portuguesa a surdos se comparado ao direcionado a alunos ouvintes? Quais são e como são contempladas no planejamento de ensino?</p> <p>9. Você utiliza planejamento único em uma turma? Há diferenças nas práticas pedagógicas desenvolvidas em uma série? Os alunos</p>

	apresentam semelhantes níveis do português? Como procede no atendimento e ensino aos alunos que escapam de uma 'normalidade', de um determinado nível esperado para um grupo não-homogêneo?
Temática	Movimentos e desafios no ensino de língua portuguesa a surdos em uma educação escolar bilíngue.
Perguntas	<p>10. Você acredita que a proposta de educação escolar bilíngue pode qualificar o ensino e, conseqüentemente, a aprendizagem de língua portuguesa a surdos? Por quê? De que modos isso é possível? Você tem evidências disso em se tratando dos processos de alunos de suas turmas?</p> <p>11. Que outros desafios vão se constituindo no ensino de português a surdos, mesmo que em uma escola caracterizada como bilíngue? O que mais precisa ser feito e como? Que dificuldades tem observado e que, de certo modo, têm implicações em seu trabalho docente?</p>
Temática	Conteúdos selecionados e objetivos traçados no Plano de Estudos da disciplina de Língua Portuguesa
Perguntas	<p>12. Como você seleciona os conteúdos a serem trabalhados nas turmas? Alguns são mais explorados em função da importância atribuída? Como é organizado o Plano de Estudos da disciplina de Língua Portuguesa, tendo em vista a Proposta Político-Pedagógica da Escola? Você segue os conteúdos programados pela Escola? Os conteúdos programados para um ano letivo são geralmente todos estudados? Os alunos aprendem todos os conteúdos trabalhados? Há resistências ou maior interesse por alguns conteúdos em detrimento de outros?</p> <p>13. Os objetivos da disciplina de Língua Portuguesa são atingidos? Eles estão pensados na perspectiva de ensino de português como segunda língua aos surdos? O que se espera que os alunos surdos aprendam? Os objetivos traçados em documentos norteadores da Escola são por você seguidos em todas as turmas? Os objetivos traçados são predominantemente cognitivos ou também comportamentais? Como você espera que os alunos surdos concluam o nível de ensino que atua como docente?</p>
Temática	Uso de estratégias metodológicas e materiais didáticos no ensino de língua portuguesa na perspectiva da diferença surda
Perguntas	<p>14. Como você ensina português a surdos? Tendo em vista a diferença surda, que estratégias metodológicas você utiliza no ensino de língua portuguesa como segunda língua? Que recursos são usados nas aulas? Que atividades têm maior êxito e interesse na aprendizagem dos alunos surdos? Em que aspectos você acredita ser possível avançar no ensino?</p> <p>15. Que materiais auxiliam no planejamento e execução das aulas? Usa algum livro didático no apoio ao ensino? Usa algum material específico para o ensino de português a surdos? Em caso de pressupostos teóricos que subsidiam seu trabalho, quais utiliza e norteiam o ensino que propõe?</p>

Temática	Letramento em segunda língua: ensino da leitura e da escrita
Perguntas	<p>16. Como você ensina a ler em língua portuguesa? Que atividades realiza? Como incentiva a prática da leitura para além do contexto escolar? Que estratégias de leitura utiliza nas aulas? Você lê juntamente com seu/sua aluno/a? Como possibilita a aquisição de vocabulário e a construção sintática em segunda língua? Trabalha leitura oral e/ou silenciosa? Que materiais de leitura traz para as aulas? Que tipo de textos sugere para ler? Como está o nível de leitura dos alunos? De que materiais eles mais gostam de ler? Que fatores são importantes no ensino da leitura a surdos?</p> <p>17. Como você ensina a escrever? Que atividades realiza? Como incentiva a prática da escrita para além do contexto escolar? Que estratégias de escrita utiliza nas aulas? Você escreve juntamente com seu/sua aluno/a? Propõe a reescrita de textos? Que estratégias auxiliam na aprendizagem do português escrito? Os textos produzidos têm circulação para além da sala de aula e do contato entre professora e alunos? Que fatores são importantes na aprendizagem escrita do português?</p>

Temática	Ensino de aspectos gramaticais da língua portuguesa
Perguntas	<p>18. Como você ensina aspectos gramaticais de uso da língua portuguesa, como, por exemplo, acentuação, pontuação e ortografia? Como ensina a sintaxe da língua, observando as conjugações verbais, a ordem das palavras no texto, o uso de preposições e de advérbios, por exemplo? Que propostas auxiliam no ensino de aspectos gramaticais da língua portuguesa? Usa algum material didático para o ensino? Observando estudos gramaticais do português, você observa avanços dos alunos na leitura e na escrita em segunda língua? O uso e o conhecimento gramatical da Libras são importantes na aprendizagem da segunda língua?</p>

Temática	Planejamento e avaliação do ensino de língua portuguesa
Perguntas	<p>19. Como planeja as aulas? Que aspectos leva em conta ao organizar as aulas de Língua Portuguesa? O planejamento está integrado a outras atividades e disciplinas ofertadas na Escola? Como avalia os alunos surdos? Considera a diferença surda no planejamento e avaliação das aulas? Que critérios e instrumentos de avaliação utiliza?</p> <p>20. Que ainda gostaria de dizer sobre o ensino de língua portuguesa a surdos em escolas de educação escolar bilíngue?</p>

APÊNDICE E – RODAS DE CONVERSA

RODA DE CONVERSA 1

Data e local: Faculdade de Educação da UFRGS; 08 de agosto de 2015, totalizando 8h.

Coordenação: Janete Inês Müller

Convidada: Dra. Lodenir Becker Karnopp.

Participantes: Professoras de LP em escolas de surdos, participantes da pesquisa.

Objetivo: Propor discussões e construções coletivas acerca de caminhos teórico-metodológicos para o ensino de língua portuguesa a surdos em projetos de educação escolar bilíngue.

Descrição da proposta:

- Acolhida e apresentação das participantes; combinações gerais para os encontros; sugestão de pauta para o dia.

- A partir de manifestações surdas em rede social (Facebook), buscadas pela coordenadora da roda de conversa, discussão sobre as representações da língua portuguesa em contextos escolares diversos.

- Em dinâmica de grupos, leitura e debates sobre ideias centrais dos textos:

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. *O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2/2014, p. 143-157. Editora UFPR.*

LACERDA, Cristina B. F.; SANTOS, Lara F. dos; CAETANO, Juliana F. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. *Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à LIBRAS e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2013.*

LODI, Ana C. B. Ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos: impacto na Educação Básica. *Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à LIBRAS e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2013.*

- Proposição de pensares coletivos, construindo-se um mapa conceitual, com as seguintes palavras-chave: escola bilíngue, concepção de língua portuguesa, discentes surdos, objetivos e propostas de ensino, conteúdos/competências, estratégias, recursos e materiais didáticos para o ensino, planejamento, avaliação e formação da experiência docente.

- Conversa com a palestrante convidada, Dra. Lodenir Becker Karnopp, tematizando as condições linguísticas para o ensino de língua portuguesa na educação escolar bilíngue de surdos.

- Fechamento do encontro e sugestão de pauta para a próxima roda de conversa.

RODA DE CONVERSA 2

Data e local: Faculdade de Educação da UFRGS; 19 de setembro de 2015, totalizando 8h.

Coordenação: Janete Inês Müller.

Convidada: Dra. Vanessa de Oliveira Dagostim Pires.

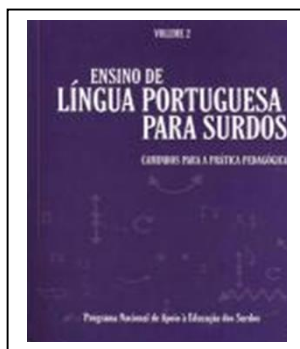
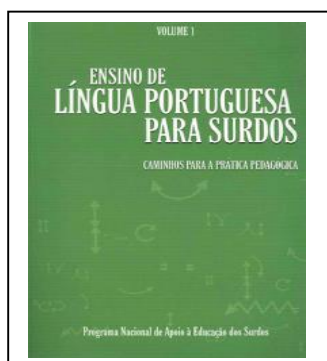
Participantes: Professoras de LP em escolas de surdos, participantes da pesquisa.

Objetivo: Oportunizar o relato de experiências docentes e socialização de ideias, materiais e possibilidades para o ensino de língua portuguesa na educação escolar bilíngue de surdos.

Descrição da proposta:

- Acolhida das participantes; combinações gerais para o encontro; sugestão de pauta para o dia.
- Socialização de dados provisórios sobre a pesquisa em andamento.
- Compartilhamento de produções editoriais em livro, que tematizam as identidades e a cultura surda. Alguns exemplos:
 BADIN, Celso. *A juventude, o carnaval e o Rio de Janeiro*. São Paulo: Áurea Editora, 2001.
 COSTA, Brenda. *Bela do silêncio*. Tradução Mariana Echalar. São Paulo: Martins Fontes, 2008. Obra escrita com a colaboração de Judith Carraz.
 LABORIT, Emmanuelle. *O voo da gaivota*. Tradução Lelita de Oliveira. São Paulo: Best Seller, 1994. Escrito com a colaboração de Marie-Thérèse Cuny. Tradução Lelita Oliveira.
 NEVES, Sylvia Lia Grespan. *Mãos ao vento*. São Paulo: s/editora, 2010.
 OLIVEIRA, Ronise. *Meus Sentimentos em Folhas*. Rio de Janeiro: Litteris Editora/KroArt, 2005.
 POSSÍDIO, Olindina Coelho. *No meu silêncio ouvi e vivi*. Recife: Editora Novo Horizonte, 2005.
 STRNADOVÁ, Vera. *Como é ser surdo*. Tradução Daniela Richter Teixeira. Rio de Janeiro: Babel Editora, 2000.
 VIDAL, Vanessa. *A verdadeira beleza: uma história de superação*. Tradução Diná Souza. Fortaleza: s/editora, 2009.
 VILHALVA, Shirley. *O despertar do silêncio*. Florianópolis: Editora Arara Azul, 2004.
 VILHALVA, Shirley et al. *O som das palavras: antologia literária*. Rio de Janeiro: Litteris Editora Ltda, 2003.
 WITT, Patrícia R. *Silêncio: em voo de borboleta*. Porto Alegre: Editora Movimento, 2013.
- Observação e análise de materiais didáticos que existem no mercado editorial, citados nesta tese, que orientam o ensino de LP como LA.
- Leitura, análise e discussão de programas de LP em escolas bilíngues.
- Socialização de experiências docentes, relacionadas sobretudo às práticas de leitura e de escrita em LP como língua adicional, tendo em vista os contextos de educação escolar bilíngue.
- Conversa com a palestrante convidada, Dra. Vanessa de Oliveira Dagostim Pires, acerca de processos de letramento em LP e do uso do Projeto Didático de Gênero (PGD) como possibilidade educativa.
- Avaliação das rodas de conversa e proposições para seguimento dos debates.
- Agradecimentos finais.

APÊNDICE F - SUBSÍDIOS DIDÁTICOS AO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA A SURDOS



Em pesquisa realizada sobre materiais disponibilizados para consulta virtual, que abordam o ensino de LP para surdos, é possível contar com os livros *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**, volumes 1 e 2 (SALLES et al., 2004), e o livro *Ideias para ensinar português para alunos surdos*** (QUADROS; SCHMIEDT, 2006).

Essas publicações estão disponíveis de forma impressa e também no site do MEC, sendo mais direcionadas aos educadores. Em geral, esses materiais apresentam, inicialmente, discussões teóricas sobre a educação de surdos, cultura e identidade surda, bilinguismo e uso de Libras e LP. Também apresentam alguns exemplos de atividades que podem ser desenvolvidas pelos professores em salas de aulas, especialmente vinculadas ao ensino de textos, da leitura, da produção escrita e de aspectos linguísticos (sintagma nominal e verbal, léxico, sintaxe dos elementos coesivos, etc.).

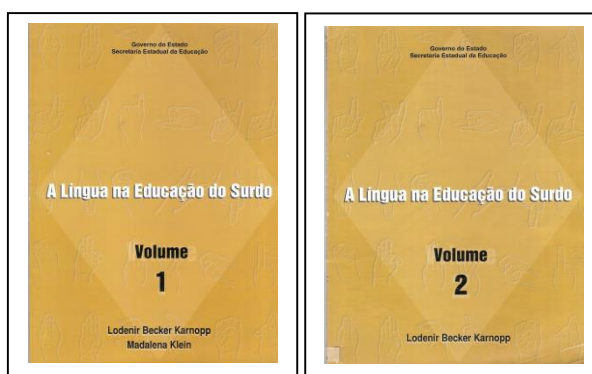
* Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12675:ensino-de-lingua-portuguesa-para-surdos-caminhos-para-a-pratica-pedagogica&catid=192:seesp-esducacao-especial>. Acesso em: 20 fev. 2014.

** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?catid=192:seesp-esducacao-especial&id=12676:ideias-para-ensinar-portugues-para-alunos-surdos&option=com_content&view=article>. Acesso em: 20 fev. 2014.



A produção de material didático intitulada *Português... Eu quero ler e escrever*, de autoria de Neiva de Aquino Albres (2010), indicado para usuários de Libras, apresenta atividades de vocabulário e tarefas que partem da leitura e produção de gêneros textuais do cotidiano. A obra pode ser considerada uma boa fonte para estudantes e professores, na tentativa de uso de textos, não apenas de palavras isoladas e descontextualizadas, bem como incentiva a interatividade possibilitada pelo uso da tecnologia. Embora seja pautado em funções comunicativas, além do estudo linguístico através da gramática contrastiva, o livro é restrito no que diz respeito a atividades mais aprofundadas e complexas, ou que tematizem o dia a dia de adolescentes, jovens e até adultos.

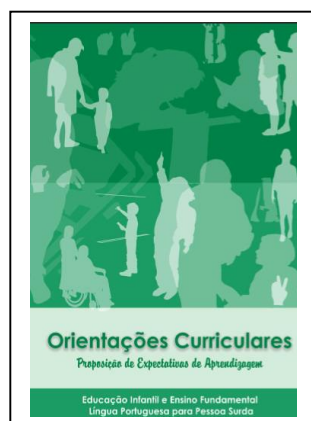


Em parceria com a Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, por meio do projeto *Interiorização da Língua Brasileira de Sinais – Libras*, Lodenir Becker Karnopp e Madalena Klein produzem *A língua na educação do surdo* (2005). Nos dois volumes que compreendem a obra, as pesquisadoras discutem a educação e os movimentos surdos, a língua de sinais na sociedade, a aquisição da linguagem por crianças surdas, a linguística da Libras, a avaliação dos textos surdos, as contribuições da Linguística Textual ao ensino da leitura e da escrita e algumas questões metodológicas sobre o ensino da língua portuguesa a surdos. Além disso, os leitores desses materiais contam com sugestões de leitura e de pesquisa, assim como têm acesso a várias atividades que podem ser desenvolvidas e recriadas para o ensino de língua portuguesa a surdos.



De circulação em publicações editoriais, a obra *Leitura, escrita e surdez**, organizada por Maria Cristina da Cunha Pereira (2005), contempla uma análise da produção da rede estadual de ensino, de 2003 a 2005, sobre o ensino de LP a surdos. Atendendo aos objetivos do Programa de Formação Continuada de Educadores, desenvolvido pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, a publicação é fruto de produção coletiva de professores que participaram dos encontros no Centro de Apoio Pedagógico Especializado (CAPE), que busca contribuir para a reflexão e possível mudança na concepção de leitura e de escrita de “muitos professores, que insistem em afirmar que os estudantes surdos são incapazes de ler e de escrever” (PEREIRA, 2005, p. 8). Na obra, focaliza-se o ensino de língua portuguesa a estudantes surdos, com teorizações para compreensão dos processos de leitura e de escrita, bem como são analisados textos produzidos por estudantes de diferentes idades e níveis de escolaridade.

* Disponível em: <<http://cape.edunet.sp.gov.br/textos/textos/leituraescritaesurdez.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2014.



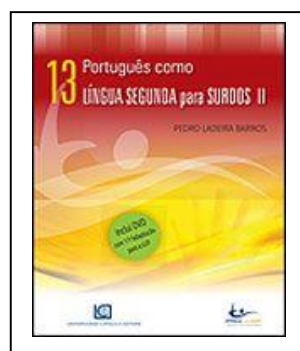
Materiais de caráter orientador e como referenciais de ensino são os produzidos pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo: *Projeto Toda Força ao 1º Ano – contemplando as especificidades dos alunos surdos** (2007) e *Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para Educação Infantil e Ensino Fundamental: língua portuguesa para pessoa surda*** (2008). Ambos podem ser acessados pela internet.

O primeiro tem como objetivo subsidiar o professor na elaboração de um planejamento que envolva as práticas sociais de leitura e de escrita, permitindo o desenvolvimento de um trabalho sistemático com as questões relacionadas à alfabetização inicial. Nele são apresentadas informações gerais sobre as diferentes concepções de surdez e suas implicações na educação, são levantados e discutidos alguns aspectos que devem ser considerados no ensino da leitura e da escrita e metas para o trabalho com estudantes surdos, bem como são propostos exemplos de atividades e resultados obtidos em classes de escolas especiais para surdos do Município de São Paulo.

Já o segundo material caracteriza-se por discutir concepções teóricas, princípios básicos, orientações metodológicas e didáticas, expectativas de aprendizagem por ciclos do Ensino Fundamental, objetivos, modalidades organizativas para o ensino de LP e avaliação, com sugestões de atividades que podem auxiliar no desenvolvimento da leitura e da produção escrita.

* Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/8897.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2014.

** Disponível em: <<http://arqs.portaleducacao.prefeitura.sp.gov.br/exp/lppst.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2014.



A obra *Português como Língua Segunda para Surdos I*, de Sandra P. F. do Nascimento (2010), publicada em Portugal, pela Universidade Católica Editora, de Lisboa, pode ser caracterizada como um manual a surdos adultos. Sua proposta busca o bilinguismo dos estudantes da comunidade surda portuguesa, na relação entre a Língua Gestual Portuguesa (LGP) e a LP. Visando ao desenvolvimento da competência linguística e comunicativa do aprendiz em segunda língua, orienta para o uso do

português em diferentes contextos, com a produção de significados conforme os contextos e os processos de interação social. Sendo acompanhado por um DVD em língua gestual, o manual também apresenta pressupostos teóricos que esclarecem o papel social da língua portuguesa para a comunidade surda portuguesa e brasileira, com atividades que tematizam as diferenças e semelhanças entre a língua portuguesa e a língua gestual portuguesa, leitura de textos e estratégias para isso, estudo lexical sobre a formação das palavras, diferentes gêneros textuais, estudos semânticos e estratégias de produção textual.

O segundo livro dessa coleção, *Português como Língua Segunda para Surdos II*, é da autoria do português Pedro Ladeira Barros (2011), sendo organizado em quatro unidades temáticas: 'as línguas e o contato dos surdos com ela'; 'ler e escrever sobre mim e sobre os outros: o texto pessoal'; 'ler e escrever com a imaginação: o texto narrativo criativo'; e 'onde é que eu errei?'

Já o último volume da coleção, *Português como Língua Segunda para Surdos III*, é de autoria de Sandra Nascimento (2012). O livro apresenta cinco unidades temáticas, que aprofundam as questões relativas aos gêneros acadêmicos, através dos tópicos: os textos, seus fins e suas formas de organização (seção em que a autora aborda as noções de tipos e gêneros textuais); os textos informativos e os de opinião: jornal e seus gêneros; como traduzir a emoção pela escrita (sobre os textos literários); os trabalhos acadêmicos e a divulgação da ciência por meio da escrita (cujo objetivo é abordar gêneros acadêmicos como a resenha, ensaio, artigo e resumo); e uma seção com dicas, para que os estudantes revisem questões gramaticais, intitulada *Epa! Escreve o que tu pensas, sentes e queres, mas evita gralhas.*

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
RIO GRANDE DO SUL / PRÓ-
REITORIA DE PESQUISA -



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Educação escolar bilíngue: ensino de língua portuguesa a surdos

Pesquisador: LODENIR BECKER KARNOPP

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 44529615.2.0000.5347

Instituição Proponente: Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.112.955

Data da Relatoria: 18/06/2015

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto apresentado para a qualificação de doutorado junto ao PPGEDU que tem como foco o ensino de língua portuguesa ofertado a surdos na Educação Básica, principalmente em escolas caracterizadas pela proposta educacional bilíngue e situadas no Rio Grande do Sul (Porto Alegre e Região Metropolitana). Visa responder ao seguinte problema de pesquisa: como as práticas de ensino de língua portuguesa para surdos têm sido produzidas em uma educação escolar bilíngue? Para tanto, propõe a análise de documentos públicos das escolas (Regimento Escolar, Plano de Estudos e Proposta Político-Pedagógica), e a realização de entrevistas e de grupo focal de discussão com professores da disciplina de Língua Portuguesa. A metodologia está dividida em quatro etapas: 1ª) Aproximações às Escolas na qual os gestores das escolas

(educadores em cargos de Direção e Coordenação) serão contatados para agendamento de encontros nesses estabelecimentos escolares, a fim de realizar apresentação da pesquisa e dos procedimentos metodológicos; 2ª) Descrição e análise documental, tendo em vista os documentos que orientam o ensino de língua portuguesa em uma educação escolar bilíngue para surdos - Regimento Escolar e a Proposta Político-Pedagógica de cada escola; 3ª) Entrevistas com aproximadamente 10 professores de Língua Portuguesa sobre temas relacionados à educação de surdos e no ensino de LP como

Endereço: Av. Paulo Gama, 110 - Sala 317 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro

Bairro: Farroupilha

CEP: 90.040-060

UF: RS

Município: PORTO ALEGRE

Telefone: (51)3308-3738

Fax: (51)3308-4085

E-mail: etica@propesq.ufrgs.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
RIO GRANDE DO SUL / PRÓ-
REITORIA DE PESQUISA -



Continuação do Parecer: 1.112.955

segunda língua; 4ª) grupo focal de discussão com as participantes desta pesquisa, com o objetivo de discutir o ensino de LP.

Objetivo da Pesquisa:

Investigar e analisar como é constituído o ensino de português em propostas de educação escolar bilíngue no Estado do Rio Grande do Sul, problematizando-se as condições de possibilidade para tal.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios estão devidamente referidos no TCLE.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto encontra-se como um todo bem elaborado, contendo todos os itens requeridos para a formalização da proposta. Os riscos e benefícios estão devidamente referidos. Foram incluídas cartas de concordância das instituições onde a pesquisa será desenvolvida conforme recomendação do CEP.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresenta parecer consubstanciado da COMPESQ; o cronograma foi adequado ao modelo do CEP; foi acrescentado foi esclarecido, conforme indicação do CEP que se trata de pesquisa de risco mínimo; foi também esclarecido o tempo que o TCLE foi esclarecido o tempo previsto para a envolvimento do participante na pesquisa. O cronograma foi adequado conforme modelo do CEP. Foram incluídas as cartas de concordância das escolas onde a pesquisa será desenvolvida.

Recomendações:

Todas as recomendações e pendências foram atendidas.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Todas as recomendações e pendências foram atendidas.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Aprovado.

Endereço: Av. Paulo Gama, 110 - Sala 317 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro
Bairro: Farroupilha CEP: 90.040-060
UF: RS Município: PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3308-3738 Fax: (51)3308-4085 E-mail: etica@propesq.ufrgs.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
RIO GRANDE DO SUL / PRÓ-
REITORIA DE PESQUISA -



Continuação do Parecer: 1.112.955

PORTO ALEGRE, 18 de Junho de 2015

Assinado por:
MARIA DA GRAÇA CORSO DA MOTTA
(Coordenador)

Endereço: Av. Paulo Gama, 110 - Sala 317 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro

Bairro: Farroupilha **CEP:** 90.040-060

UF: RS **Município:** PORTO ALEGRE

Telefone: (51)3308-3738 **Fax:** (51)3308-4085 **E-mail:** etica@propesq.ufrgs.br

ANEXO B – EXEMPLO DE PLANO DE ESTUDOS

PLANO DE ESTUDOS – ESCOLA F

Componente curricular: Língua Portuguesa

Carga horária: 200h/a

Carga horária semanal: 5h/a

Curso: Ensino Fundamental

Série: 8ªsérie Turma: 81

Objetivo da série: Aprofundar os conhecimentos em leitura, interpretação e produção textual.

Objetivo geral: Ler, interpretar e produzir textos.

Objetivos específicos:

- Ler e entender frases, textos e avisos.
- Produzir pequenos textos.
- Expressar-se em Libras.
- Associar o significado da palavra em LP x LS, e vice-versa.
- Interpretar frases, textos e histórias, utilizando-se do teatro.
- Participar dos projetos: [nome dos projetos literários].
- Criar um diário (cada aluno cria o seu). Trabalhar a produção textual.
- Analisar, interpretar e produzir histórias em quadrinhos.
- Produzir pequenos vídeos.
- Relacionar Copa do Mundo x problemas brasileiros x Eleições 2014.

A presente turma apresenta dificuldades quanto ao aprendizado; por isso, os conteúdos ficaram distribuídos da seguinte maneira.

Unidades temáticas:

1º trimestre: Análise e interpretação de textos, alfabeto datilológico, frases, como formar frases, tipos de frases, produção de pequenos textos, substantivo comum e próprio, artigo definido e indefinido, leitura de livros, início da criação do diário, teatro sobre a Páscoa, Dia das Mães, mensagens para as mães, cruzadinhas e caça-palavras, uso de jornais e revistas.

2º trimestre: Análise e interpretação de textos, produção textual, adjetivo, pronome, tipos de pronome, advérbio, tipos de advérbios, leitura de livros, continuação do diário de cada aluno, mensagens enigmáticas, expressão teatral, cruzadinhas e caça-palavras, uso de jornais e revistas, trabalhar textos jornalísticos referentes à Copa do Mundo.

3º trimestre: Análise e interpretação de textos, produção textual, estudo do verbo (modo indicativo e subjuntivo). Emprego dos verbos. Tempos verbais, identificar os tempos verbais. Sujeito e predicado. Continuação do diário. Cartas enigmáticas, leituras de livros, cruzadinhas e caça-palavras. Uso de jornais e revistas. Trabalhar textos jornalísticos referentes às eleições 2014. Trabalhar o Halloween e seu significado.

Procedimentos: Saídas pedagógicas, assistir a filmes, teatro, aula expositiva e dialogada, expor ideias, responder exercícios, trabalhos em dupla e em grupo, jogos educativos referentes ao conteúdo estudado.

Instrumentos: Quadro, giz, computador, *datashow*, folhas xerocadas, livro didático, livros de literatura, jornal, revistas.

Avaliação: A avaliação do desempenho do aluno é parte integrante do processo ensino-aprendizagem, acompanhando permanentemente a evolução e transformação dos conceitos construídos por todos os envolvidos no processo, pois apresenta um caráter predominante, emancipatório, participativo, interativo, dinâmico, contínuo e político, propiciando o perceber das dificuldades, interesses e avanços do educando, norteando a construção do pensamento ético, autônomo, crítico e transformador. Trimestralmente os alunos serão avaliados por meio de trabalhos, provas, presença, participação, assiduidade, frequência, entre outros aspectos qualitativos. Os alunos que não atingirem satisfatoriamente os objetivos propostos terão a oportunidade de fazer as provas do PPDA (Plano Pedagógico Didático de Apoio). Os conceitos que integrarão a avaliação são: CSA (Construção Satisfatória da Aprendizagem), CPA (Construção Parcial da Aprendizagem) e CRA (Construção Restrita da Aprendizagem).

ANEXO C – JORNAL DA SALA DE AULA

08

Jornal da Sala de Aula

Entrevista: Raphaela Matos

A Raphaela é uma menina muito alegre! Adora participar de diferentes atividades, conta sempre com o apoio e incentivo da família.



Jornal: Por que praticar esportes?

Raphaela: É importante para a saúde.

Jornal: Quais esportes você mais gosta?

Raphaela: Gosto de todos, gosto dos que utilizam a bola também. Praticar esportes é como brincar, é muita alegria.

Jornal: Qual esporte você pratica atualmente?

Raphaela: Esgrima

Jornal: Como você escolheu esgrima?

Raphaela: O meu pai me avisou e eu gostei da ideia.

Jornal da Sala de Aula

2013

EDITORIAL

Todos gostamos de novidades ou de registrar experiências interessantes. O Jornal da Sala de Aula pretende registrar os melhores momentos da vida escolar, pois certamente são momentos inesquecíveis que merecem ser compartilhados.

Nós jovens nos interessamos por muitas coisas ao mesmo tempo, é importante que as pessoas conheçam nossa opinião. Agora vivemos um momento em que os jovens estão mudando sua postura participando mais da política, acho que perceberam que podem mudar o mundo. Nosso jornal vai mostrar um pouco do nosso trabalho durante o semestre, nossas reflexões e opiniões ficarão registradas, quem concordar ou discordar também pode se manifestar, é só entrar em contato com os representantes da turma 811. Boa leitura.

MANCHETES

Visita à Zero Hora

Visita ao Instituto Iberê Camargo

Filmes:

A família do futuro

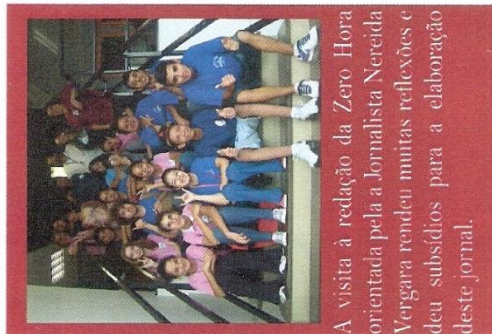
Os dois filhos de Francisco

Livros:

O pequeno Príncipe

Presas na Teia

Entrevista com: Raphaela Matos



A visita à redação da Zero Hora orientada pela a jornalista Nereida Vergara rendeu muitas reflexões e deu subsídios para a elaboração deste jornal.

Redação

Alunos das turmas 711, 712 e 811

Apoio: Professora Andréia Didó

02

Jornal da Sala de Aula



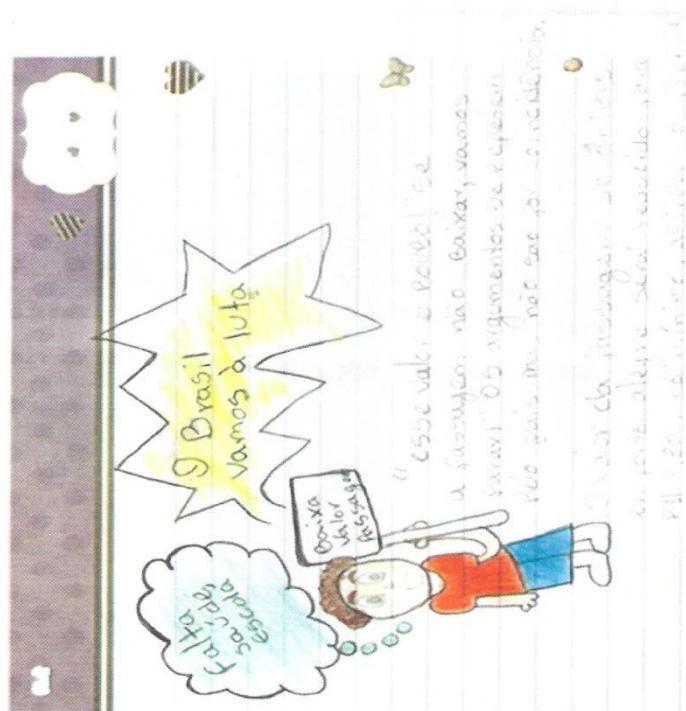
A visita ao Instituto Iberê Camargo foi muito interessante, conhecemos um espaço de arte e literatura muito inspirador. Apreciei algumas produções na página seguinte, é apenas uma amostra do que veremos na "SEMANA DE ARTE E LITERATURA" que teremos em outubro aqui na escola. Aguardem!

As turmas 711 e 712 assistiram ao filme A família do futuro, uma animação que complementou nossas reflexões acerca da importância da família. A turma 811 assistiu ao filme Dois filhos de Francisco. Os alunos escreveram textos e realizaram um debate, discutindo os principais problemas enfrentados pela família, assim como, temas relacionados à união e amizade.

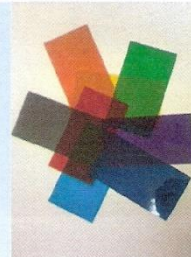
Jornal da Sala de Aula

07

O mês de julho foi marcado por inúmeras manifestações em todo o Brasil.



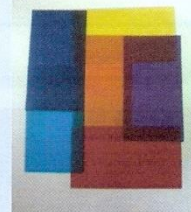
CORES E REFLEXÕES



ESPERANÇA

A esperança é como o sol, precisa brilhar!

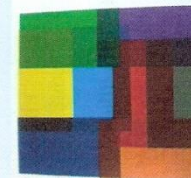
João Vítor 711



FELICIDADE

A felicidade está no centro, é o principal, mas está rodeada de todos os outros sentimentos.

Douglas 712



INFLUÊNCIA

Todas as cores abraçando o azul...As pessoas são iguais as cores, se modificam na presença de outras.

Thales 712

Resumo de notícia Kettlen 811

Dica Gramatical

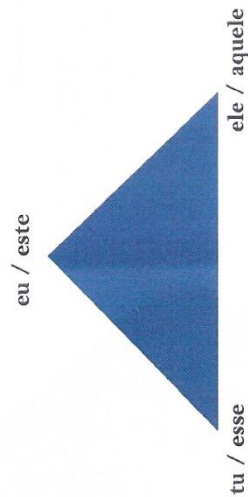
HÍFEN	
Antes	Agora
Cão-de-guarda	Cão de Guarda
Cor-de-vinho	Cor de vinho
Dia-a-dia	Dia a dia
Fim-de-semana	Fim de semana

1. Este, esse, aquele e suas flexões

Utilizamos estas pró-formas para localizar os nomes no tempo, no espaço e no próprio texto:

- No espaço:

Vale para o uso dos demonstrativos a relação com as pessoas do discurso: este para próximo de quem fala (eu); esse para próximo de quem ouve(tu); aquele para distante dos dois (ele).



Exemplos:

Este documento que eu estou entregando apresenta o resumo do projeto.

Se tu não estás utilizando essa régua, podes me emprestar por alguns minutos?

Vês aquele relatório sobre a mesa da professora? É o documento que falei.

Em situações de fala direta (tanto ao vivo quanto por meio de correspondência, que é uma modalidade escrita de fala), são particularmente importantes o este e o esse - o primeiro localiza os seres em relação ao emissor; o segundo, em relação ao destinatário. Trocá-los pode causar ambiguidade.

<http://revisaoparaque.com>

A turma 811 participou do projeto de Nutrição desenvolvido na escola pela equipe de Nutrição da FAPA organizado pela Ir. Luciane, foi uma manhã muito produtiva, com palestras, atividades de educação alimentar e uma oficina muito gostosa, no qual os alunos discutiam os benefícios dos alimentos e preparavam sanduíches saborosos e nutritivos. Aproveite e aprenda um novo sanduíche:

Receita Saudável Sanduíche Natural

Ingredientes:

Pão de sanduíche integral
1 fatia de presunto magro
1 fatia de queijo
1 fatia de ricota
1 folha alface
Beterraba ralada
Cenoura ralada
Tomate

Modo de fazer:

Pegar uma fatia de pão, coloque o queijo, a ricota, o presunto, a alface, beterraba, cenoura e o tomate. Coloque a outra fatia e está pronto! Rápido, saudável e gostoso.

Receita eleita a mais gostosa pela Turma 811

06

Jornal da Sala de Aula



O inverno chegou! Junto com ele a neve. Nevou como nunca no Rio Grande do Sul, o que foi muito inspirador, pois nos causou vontades diferentes, como fazer bonecos de neve ou não sair debaixo das cobertas o dia todo. Essa mudança de clima foi devido a grande massa polar que se formou e atingiu várias cidades, resultando em frio e neve.

Maurício 811

Livros: Leitura e descobertas

Os adultos não entendem as crianças... Não entendem que a cobra comeu o elefante, pensam que é um chapéu.

Raphaella 711

Eu gosto do Príncipe porque ele viaja e conhece muitos planetas e pessoas diferentes.
João Vítor 711



Eu gosto muito da flor. Aprendi que não pode mentir; é preciso sempre falar a verdade para os amigos.
Bianca 711

O pequeno Príncipe adora ver o pôr do sol quando se sente triste...
Elizabeth 711

Jornal da Sala de Aula

03

Cantinho da Poesia**Família**

Família significa amor
Ajudar, amizade, felicidade,
carinho. É importante para
toda a vida. Ter família é
amor, interação. Toda
família é igual?
Às vezes, o surdo é
sozinho...

Pouca comunicação com o
mundo,
Com o ouvinte,
Com a família...
Família significa amor...

Alunos da turma 712

O Senhor me ouve e pode me atender
Cuide da minha família,
Família é paz,
Amor, união...

Bianca 811

A minha família sempre está feliz
A felicidade está em mim
Com meu pai gosto de passear
Com a mãe gosto de cantar
A família sempre no coração está...

Bianca 711

Saudade

A minha família reza junto na igreja.
Eu queria encontrar meu pai no céu
Sinto saudade de abraçar meu pai
A família sente saudade.

Maurício 811

Amor da Família
A família é um
grande amor; me
acompanha sempre...

Olho fotos e sinto
amizade, amor e saudade.
Em qualquer lugar que eu vá,
minha família vai no meu
coração.

Gabrielle 711

ANEXO D – SUGESTÃO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Plano proposto por Marinélia Soares de Lima⁸⁵, na disciplina de *Português como Segunda Língua para Surdo*, em curso de Pós-Graduação em Libras (2010). A proposta foi aplicada com alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em uma escola de surdos do Acre.

1. Público-alvo: EJA - 2º Seguimento.

2. Gênero textual: Narrativa – Livro *O grande rabanete*, de Tatiana Belinky.

3. Conteúdo gramatical: Sinais de pontuação.

4. Objetivo: ler e interpretar o gênero textual através das atividades apresentadas, culminando com a produção textual.

Objetivos específicos: ler e interpretar o texto; compreender a sequência da história de *O grande rabanete*; analisar o conhecimento prévio dos alunos; ampliar o vocabulário dos alunos; escrever o texto conforme a compreensão dos alunos.

5. Atividades a serem desenvolvidas:

- Apresentação do rabanete, perguntando aos alunos se eles conhecem o alimento, se sabem o sinal e para que serve um rabanete.



- Explicar para os alunos para que serve o rabanete.
- Perguntar se comem salada em suas principais refeições, se já comeram rabanete.
- Mostrar aos alunos imagens de saladas com rabanete.



⁸⁵ Disponível em: <<http://trabalhandocomsurdos.blogspot.com.br/2014/11/como-trabalhar-portugues-como-segunda.html>>. Acesso em 24 abril 2016.

- Depois das indagações, perguntar se eles conhecem a história *O Grande Rabanete*.
- Apresentar o livro para os alunos, explorando a capa e o nome do autor.



- Fazer a contação da história em Libras, interagindo com os alunos. À medida que contar a história, a professora coloca a imagem do personagem no aluno.



- Fazer a leitura coletiva da história por meio do texto exposto no quadro.



- Entrega do texto escrito, para que os estudantes possam fazer uma leitura individual.
- Solicitar aos alunos uma interpretação escrita do texto lido.



- Fazer a sinalização do que os alunos compreenderam e escreveram na interpretação.



- Atividades vocabulares: cruzadinha e caça-palavras, que possam auxiliar na memorização de palavras usadas no texto.

- Solicitar uma produção de texto escrito, referente à história *O Grande Rabanete*.