

AS FRONTEIRAS ENTRE AS LÍNGUAS E A EDUCAÇÃO / THE BOUNDARIES BETWEEN LANGUAGES AND EDUCATION

Lodenir Becker Karnopp¹

Cristiano Pereira Vaz²

Mariana Pereira Castro Figueira³

RESUMO

Este artigo analisa a educação de surdos na fronteira de Santana do Livramento (Brasil) e Rivera (Uruguai), com ênfase nas experiências de escolarização em um espaço onde circulam diferentes línguas: a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a Língua de Sinais Uruguaia (LSU), o português e o espanhol. Para isso, utilizou-se dados de duas pesquisas sobre narrativas produzidas por surdos das escolas da fronteira Brasil-Uruguai, evidenciando uma experiência diferenciada e línguas compartilhadas. Os alunos surdos sinalizam sua preferência por uma escola que possui a escolarização em língua de sinais, independentemente

ABSTRACT

This article analyses deaf education in Santana do Livramento (Brazil) and Rivera (Uruguay) frontier, emphasizing the experiences of schooling in a space with different languages: Brazilian Sign Language (Libras), Uruguayan Sign Language (LSU), Portuguese and Spanish. For that, were used data from two researches about narratives produced by deaf from schools of Brazil-Uruguay frontier. The narratives produced show a different experience and

¹ Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil; lodenir.karnopp@ufrgs.br.

² Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil; cristianovazz@hotmail.com.

³ Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA, Santana do Livramento, RS, Brasil; Universidad de la República Uruguay – UDELAR, Montevideo, Uruguay; marianapcfigueira@gmail.com

do país a que pertencem. A escola de Rivera, que atende os surdos da fronteira, é considerada um espaço em que a escolarização se desenvolve em língua de sinais, com proposta de educação bilíngue (línguas de sinais e línguas orais) e intercultural, conforme narrativa de professoras e de alunos.

shared languages in a space that is characterized as a frontier. The deaf students signalize that they prefer a school which has schooling in sign language, no matter the country they're from. Rivera's school attends the deaf students from the frontier and is considered a space where schooling develops in sign language, with a proposal of bilingual education (oral and sign languages) and intercultural, as the narratives from the students and teachers point.

PALAVRAS-CHAVE

Línguas de Sinais; Educação de surdos; Fronteira Brasil-Uruguai.

KEYWORDS

Sign Language; Deaf education; Frontier Brazil-Uruguay.

Compartilhamento de experiências na fronteira

Ao trabalharmos em pesquisas no Campo dos Estudos Culturais em Educação e dos Estudos Surdos, tomamos o sujeito surdo na condição de sua diferença cultural e priorizamos neste artigo a temática sobre as fronteiras entre as línguas e a educação, tema que atravessa nossas experiências acadêmicas e que se relaciona à análise da uma comunidade surda, neste caso, uma comunidade surda de fronteira.

Apresentamos resultados obtidos na pesquisa desenvolvida por Cristiano Vaz (2017), mais especificamente em sua dissertação de mestrado, *Educação de surdos na fronteira de Santana do Livramento (Brasil) e Rivera (Uruguai)*⁴, com a orientação de Lodenir Karnopp, para pensar a temática da fronteira, das línguas e da educação de surdos neste contexto. Mariana Figueira dialoga com essa temática em função de sua pesquisa de mestrado, intitulada *Comunidade surda da fronteira, experiência “compartida”*⁵. A aproximação dessas pesquisas ocorre em função de que

⁴ Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul em 2017, sob a orientação da Profª. Dra. Lodenir Karnopp.

⁵ Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria em 2016; sob a orientação da Profª. Dra. Leandra Bôer Possa.

ambas foram realizadas na fronteira entre o Brasil e o Uruguai, nas cidades-gêmeas de Santana do Livramento e Rivera. Neste artigo, consideramos oportuno apresentar tais pesquisas e a potência da experiência compartilhada na fronteira.

Uma experiência “compartida” (a palavra em espanhol, que em português pode ser traduzida como compartilhar), como um “entendimento comum” (BAUMAN, 2003), para fazer um jogo de palavras entre o português e o espanhol; dizendo assim, um pouco, deste espaço fronterizo constituído histórica e geograficamente como uma fronteira entre o Brasil e o Uruguai (FIGUEIRA, 2016).

Neste contexto de fronteira, há um encontro entre duas nações e não há uma cisão que demarque ou que separe o Brasil e o Uruguai, como um rio, ponte, montanha ou acidente geográfico. É um espaço que faz de duas cidades uma única cidade-gêmea, uma cidade conurbada que pertence a santanenses e riverenses, fronteiriços. Ao utilizar o conceito de “cidades-gêmeas” remetemos à Portaria nº 125, de 21 de maio de 2014, do Ministério da Integração Nacional, que estabelece:

Art. 1º – Serão considerados cidades-gêmeas a Integração dos municípios cortados pela linha de fronteira, seja essa seca ou fluvial, articulada ou não por obra de infraestrutura, que apresentem grande potencial de integração econômica e cultural, podendo ou não apresentar uma conurbação ou semi-conurbação com a localidade do país vizinho, assim como manifestações “condensadas” dos problemas característicos da fronteira, que aí adquirem maior densidade, com efeitos diretos sobre o desenvolvimento regional e a cidadania.

A vida nessas cidades-gêmeas pode ser vista como um “entre-lugar” que favorece o compartilhamento de experiências entre os sujeitos.

Esses “entre-lugares” fornecem o terreno para elaboração de estratégias de subjetivação [...] na emergência dos interstícios – a sobreposição e o deslocamento de domínios da diferença [...] se formam sujeitos. [...] Essa passagem intersticial entre identificações fixas abre a possibilidade de um hibridismo cultural que acolhe a diferença sem hierarquia suposta ou imposta. (BHA-BHA, 2013, p. 20-23).

No caso em análise, consideramos que a comunidade surda tem uma experiência compartilhada ou *compartida*, nos termos de Figueira (2016). Essa experiência se manifesta não somente no compartilhamento do espaço geográfico, mas também das línguas de sinais — a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a *Lengua de Señas Uruguaya* (LSU) —, formando uma comunidade que toma seus contornos a partir do compartilhar as línguas e a experiência visual.

Essas cidades-gêmeas possuem duas escolas, com alunos surdos matriculados. A educação nessa região de fronteira tem normativas diferenciadas, sendo possível a escolha por estudar em uma escola do Brasil ou do Uruguai, independentemente da nacionalidade dos alunos. No lado brasileiro da fronteira, em Santana do Livramento, há uma escola regular, o Instituto Estadual de Educação Professor Liberato Salzano Vieira da Cunha (Escola Liberato), que trabalha com a educação de surdos na perspectiva da educação inclusiva. Os alunos surdos que estudam nessa escola frequentam classes regulares de ensino e, no contraturno, o Atendimento Educacional Especializado, na Sala de Recursos Multifuncional. No lado uruguaio, em Rivera, há uma escola especial para surdos, Maestro Vicente Fach Puntigliano para Personas Sordas con Alteraciones del Lenguaje (Escuela 105). Trata-se de uma escola de nível primário de 1º a 6º ano e Jardim-neira, o que corresponde respectivamente do 1º ao 6º ano das Séries Iniciais e Educação Infantil.

A pesquisa desenvolvida por Vaz (2017) objetivou analisar as representações que circulam sobre a educação de surdos na fronteira Brasil/Uruguai, com o seguinte problema de pesquisa: Quais representações sobre o processo de escolarização são trazidas pelos alunos surdos que vivem na fronteira, Brasil e Uruguai, nas cidades de Santana do Livramento e Rivera? Para responder a essa questão, foram realizadas entrevistas com três alunos surdos, que em algum momento estudaram nas duas escolas, e três professoras ouvintes das escolas citadas, assim distribuídas: uma professora de Rivera e duas professoras de Santana do Livramento. Com este material, Vaz desenvolveu uma articulação entre os sentidos que foram produzidos nas narrativas, com ênfase nas representações que circulam nessas escolas sobre a língua e a educação de surdos. As entrevistas buscaram recolher as narrativas como uma maneira de dar sentido ao que somos e ao que acontece, com base na

[...] convicção de que as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação. Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. (LARROSA, 2016, p. 16).

Com o objetivo de discutir como nas cidades-gêmeas de Santana do Livramento e Rivera tem se produzido uma Comunidade Surda da Fronteira, Figueira (2016) recolheu narrativas de 15 surdos, dada sua função enunciativa

como práticas discursivas que produzem os sujeitos ao mesmo tempo em que elas são produzidos por eles. Assim, foram tomadas como narrativas fotos e filmagens com suas traduções; recolhidas no banco de dados do Projeto de Extensão *Produção de Artefatos da Cultura Surda na Fronteira*⁶, do ano de 2015.

A seguir, apresentamos análises com o objetivo de detalhar as principais contribuições e resultados que derivam das pesquisas mencionadas. São contornos e delineamentos feitos a partir da aproximação de investigações desenvolvidas em um mesmo espaço fronteiriço.

1. Que contribuições trazem essas duas pesquisas para a temática proposta?

As narrativas surdas analisadas dão visibilidade às “identidades culturais que os constituem dentro dessa comunidade surda; uma identidade construída no encontro entre os surdos brasileiros e uruguaios” (FIGUEIRA, 2016, p. 26). Os objetivos comuns desse grupo são compartilhados por meio das línguas de sinais e da experiência visual, no trânsito que movimenta a diáspora na fronteira em busca de uma escolarização em língua de sinais. Além disso, compartilham uma cultura surda que pode ser vista por meio de artefatos culturais fronteiriços; frequentam instituições de ensino (a escola regular, escola de surdos e a universidade) que servem como espaços de nucleamento e que proporcionam o encontro e articulação dessa comunidade surda. Ao compartilharem um sentimento de pertencimento à Comunidade Surda da Fronteira são produzidos discursos de resistência e estranheza, em que os surdos se narram fora de um “padrão surdo de ser”. No entanto, uma nova constituição de comunidade emerge das relações com esse lugar, advindas da ordem do encontro, da experiência visual e das línguas de sinais compartilhadas na fronteira.

Os objetivos comuns que dão as condições de dizer desta comunidade estão no compartilhar. Digo que o contorno desta comunidade surda se dá a partir da experiência visual *compartida*, que é no encontro destas comunidades surdas na fronteira, que tem se produzido outras e novas coisas neste lugar. (FIGUEIRA, 2016, p.47).

⁶ Projeto de Extensão “Produção de Artefatos da Cultura Surda na Fronteira”, desenvolvido pela Universidade Federal do Pampa (Campus Santana do Livramento), coordenado por Mariana Figueira e Cristiano Vaz (2014 e 2015), com o apoio institucional do Programa de Apoio à Promoção de Eventos Culturais e Cursos (PAPEC), da Pró-Reitoria de Extensão da universidade (PROEXT).

Nas palavras de Leonardo Peluso e Ana Lodi (2015), a experiência visual não é algo externo ao sujeito, mas constitui sua subjetividade. Assim, os surdos *“organizan el mundo lingüístico y enunciativo en el plano visual y, desde esa perspectiva, se puede considerar que la visualidad no le es externa, sino constitutiva de su subjetividad y de la forma en que organizan la realidad* (p. 66). Além desses autores, Perlin e Miranda (2003, p. 218) trazem o conceito do que é “ser surdo”, com base na experiência visual:

Se vocês nos perguntarem aqui: o que é ser surdo? Temos uma resposta: ser surdo é uma questão de vida. Não se trata de uma deficiência, mas de uma experiência visual. Experiência visual significa a utilização da visão (em substituição total à audição), como meio de comunicação. Desta experiência visual surge a cultura surda representada pela língua de sinais, pelo modo diferente de ser, de se expressar, de conhecer o mundo, de entrar nas artes, no conhecimento científico e acadêmico. A cultura surda comporta a língua de sinais, a necessidade do intérprete, de tecnologia de leitura.

Assim, falamos de uma comunidade surda que se aproxima e se produz por meio das línguas de sinais que compartilham; tomando a *visualidad*/ experiência visual como uma necessidade que movimenta uma busca, traduzida como uma diáspora empreendida pelos surdos, no trânsito entre as escolas de surdos do Brasil e do Uruguai. Desse modo, as instituições de ensino se configuram como instituições de nucleamento que proporcionam um ponto de encontro e articulação da comunidade surda. A importância dessas instituições como espaços de nucleamento está em *“la existencia de organización formal o no formal y un marco institucional de resistencia”* (PELUSO, 2010, p. 75).

Ao contarem dos movimentos que fizeram durante o processo de escolarização, os surdos entrevistados na pesquisa de Vaz (2017) reafirmaram a importância da escola que oferece o ensino em língua de sinais. Assim, essas escolas se constituem como espaços comunitários de trocas e produção de identidades. Além dos alunos, a professora também explica a importância de os alunos surdos aprenderem a língua de sinais:

¿Qué es lo importante? Tenemos una posición muy clara el respeto a la lengua natural de nuestros alumnos, que es la lengua de señas. Y tenemos muy en claro que el estudiante debe aprender en lengua de señas. Después, obviamente, como forman parte de una comunidad que habla español, tienen que aprender a leer y escribir en español. Pero como una segunda lengua. (professora Verônica).

Durante uma das entrevistas, o aluno Carlos relata a importância do compartilhamento da língua e complementa “é muito melhor poder compartilhar os conhecimentos em língua de sinais” e mais adiante afirma “[os colegas] *fazem comentários no grupo em geral, e perguntam que sinal é este e as palavras, enfim... é muito melhor e tem um prazer envolvido*” (VAZ, 2017, p. 73).

Tais excertos evidenciam que a língua de sinais é a língua de conforto, que possibilita o trânsito e o compartilhamento de conhecimentos, bem como o aprendizado de sinais e de palavras entre os alunos surdos.

Qual escola e por quê? A investigação das escolhas feitas pelos alunos e/ou pelos pais levou Vaz a formular várias perguntas na tentativa de articular as representações dos surdos com relação à educação e à língua de sinais. Dentre os questionamentos elencados, destacamos:

Quais aspectos foram considerados pela família para marcar esta escolha? [...] Estariam eles guiados pela presença da língua de sinais na escola? [...] E quanto aos relatos de outros surdos, que escolheram a escola em Rivera, estariam também procurando condições de escolarização e ambiente linguístico adequado para sua formação? (VAZ, 2017, p. 35).

A aluna Laura explica que a mãe dela procurou uma escola para surdos e que, naquela época, a escola de Livramento não ofertava o ensino em língua de sinais. Assim, acabou encontrando, no Uruguai, a Escuela 105:

Ela procurou uma escola em Santana do Livramento, mas também não encontrou uma escola para surdos; então ela continuou procurando e encontrou no Uruguai a Escuela 105, ficou muito feliz por ter conseguido uma escola para mim e me levou para lá; eu tinha três anos de idade. (aluna Laura).

Cabe destacar uma diferença importante entre essas duas escolas, a partir da entrevista com as professoras: a escola em Santana do Livramento não oferece a língua de sinais como língua de instrução, mas a utiliza e oferta no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Na análise de Vaz (2017) esse foi/é um dos principais motivos da preferência dos alunos por uma escola que tenha a língua de sinais o tempo todo como a língua da educação de surdos. O que estava/está em jogo nessa escolha feita pelos alunos transcende as questões linguísticas, ligando-se a questões culturais e identitárias.

A escola de Santana do Livramento segue a Política Nacional de Educação Especial (2008), que prioriza o ensino em escolas comuns, fragilizando

uma política linguística e educacional que ensine os surdos a partir de uma perspectiva cultural e em espaços bilíngues. A Política (2008) defende que, com o ingresso dos alunos surdo nas

[...] escolas comuns, a educação bilíngue – Língua Portuguesa/ Libras desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para estudantes surdos. (BRASIL, 2008, p. 12).

A língua de sinais aparece como um recurso dentro do atendimento educacional especializado, que poderá ser “ofertado tanto na modalidade oral e escrita quanto na língua de sinais” (BRASIL, 2008, p. 12). O lugar que assume a língua de sinais nos contextos da educação inclusiva é problematizado por Lodi (2013, p. 53), pois acarreta o “apagamento da diferença linguístico-social e a imposição da língua portuguesa nos processos educacionais de tais alunos.” Observamos que a educação bilíngue para surdos a que a Política (2008) faz referência opõe-se à proposta defendida pela comunidade surda, expressa no Art. 22, do Decreto 5.626/2005, a qual determina como educação bilíngue aquela que será desenvolvida em Libras e em Língua Portuguesa na modalidade escrita (BRASIL, 2005).

Um ambiente linguístico adequado garante para os alunos surdos a interação na sua língua e “proporciona a expressão dos pensamentos e sentimentos através da comunicação visual, articula as produções ao contexto e ao interlocutor e possibilita compreender facilmente os conteúdos formais e informais em Libras” (BRASIL, 2014, p. 11). Obviamente que isso não significa que a educação bilíngue para surdos não possa ser desenvolvida em escolas comuns, mas que os espaços educacionais devem ter as condições linguísticas e pedagógicas que garantam o ensino na língua de sinais.

A inclusão para os surdos deve ocorrer em um contexto de educação bilíngue e bicultural, pois é o modelo que apresenta uma “*inclusión social y educativa porque no trata de integrar a los sordos a clases con oyentes en lengua oral*”. Além disso, contextos escolares que não possibilitam uma educação bilíngue e bicultural para os surdos estão “*exterminando la lengua de señas mediante la imposibilidad de su transmisión*” (PELUSO; VALLARINO, 2014, p. 217). As escolas bilíngues de surdos apresentam uma forte conexão com a proposta educacional da comunidade surda, no entanto, isso não ocorre nas escolas comuns,

segundo Peluso e Vallarino (2014, p. 220). A articulação entre a proposta da escola de surdos e da comunidade surda torna potente o desenvolvimento da *“lengua, la identidad y el sentido de pertenencia, lo que brinda un marco situacional a la escuela y viabiliza su existencia”*.

Nos relatos da pesquisa de Vaz, os alunos surdos relatam que adquiriram fluência na língua de sinais observando outros surdos sinalizar.

A visualidade é constituída pela própria experiência surda, por outros surdos, pela língua de sinais e pelas trocas entre os surdos, independentemente do país de origem. Deste modo, a língua de sinais é o elemento que aproxima os surdos da fronteira Livramento-Rivera, a escola se constitui com um espaço comunitário, lugar de produção da identidade surda, onde as línguas locais dos países ficam em segundo plano, pois é a possibilidade de sinalizar que une os surdos fronteiriços. (VAZ, 2017, p. 101).

Tais análises direcionam o olhar para a produção de identidades e diferenças. As identidades permitem que nos posicionemos nos discursos produzidos sobre “nós” e os “outros”. De modo semelhante, Silva (2000, p. 76) destaca que:

A identidade e diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais.

A construção da identidade passa pelo reconhecimento de que “sou diferente”, e de que “sou igual”. Desse modo, Vaz considera que quando os surdos buscam uma escola priorizam a língua de sinais como território cultural e identitário. Nessa direção, podemos afirmar que nossas identidades são formadas culturalmente; assim, a escola acaba sendo um dos locais onde as identidades são construídas.

A busca por uma escola onde a língua de sinais é utilizada não apenas como língua de instrução, mas também de compartilhamento, de identificação, não importando a qual país a escola pertencesse, é uma condição da fronteira, que este contexto de vivência possibilita, marcando assim não apenas o espaço do encontro surdo/surdo, mas também o espaço de línguas compartilhadas. É pela língua de sinais que os surdos têm acesso às palavras, aos significados compartilhados na língua, os quais passam a fazer sentido em suas vidas. (VAZ, 2017, p. 100).

Essa experiência de compartilhamento das línguas possibilita a consti-tuição de significados que ocorrem a partir do encontro surdo/surdo. A escola

é uma instituição educacional em que é possível os alunos surdos conviverem com os marcadores da cultura surda. No entanto, espaços que não oferecem o contato entre os surdos e a língua de sinais trazem limitações e marcas da falta, da deficiência e da incapacidade. Contextos escolares sem a língua de sinais são marcados pela repetição, memorização e associação entre palavras e imagens.

2. Considerações finais

As pesquisas de Vaz e Figueira trazem contribuições para pensarmos a temática das fronteiras entre a língua e a educação de surdos. Fronteiras no plural, ou seja, as várias fronteiras: do Estado-nação, dos pertencimentos identitários, dos contornos político-geográficos, da escola, da comunidade, das línguas de sinais (Libras e LSU), das línguas majoritárias (português e espanhol)... Disponibilizamos neste artigo a possibilidade de visualização de um discurso de resistência de uma comunidade surda “longe do mito da comunidade plena, que instaura a supressão da pluralidade e da diferença” (FIGUEIRA, 2016, p. 98).

A busca por uma educação em língua de sinais mobiliza os surdos a cruzarem a fronteira e estudar no país vizinho, ficando evidente, a partir das narrativas dos alunos e das professoras, que a língua é importante tanto na escola quanto na associação, bem como no convívio social, pois a língua constitui os sujeitos.

As dissertações observam que nessa fronteira os sujeitos buscam suas identidades frente a políticas públicas, educativas e linguísticas, levando os surdos fronteiriços a empreender uma busca pela escolarização, migrando de um lado ao outro das fronteiras, demarcando fortemente “a experiência visual como uma necessidade que movimenta uma “busca”, uma diáspora no trânsito no “entre” Brasil/Uruguai, uma busca dos surdos para se relacionarem e se produzirem no mundo” (FIGUEIRA, 2016, p. 95). Quando os estudantes surdos, brasileiros e/ou uruguayos, optam por uma escola, ou por um processo de escolarização que não está relacionado com o país de nascimento, empreendem uma resistência que demonstra claramente, nas palavras de Peluso (2017), “*mostraban, con claridad, que la patria no es la identidad nacional, sino la lengua*”. Além disso, Vaz defende que “a escola se constitui como um espaço comunitário, lugar de produção da identidade surda, onde as línguas locais dos países ficam em segundo plano, pois é a possibilidade de sinalizar o que une os surdos fronteiriços” (VAZ, 2017, p.101).

Assim também Figueira (2016, p. 65), nos diz que:

As questões de nacionalidade e pertencimento ao Estado-nação, não são consideradas como problema ou impedimento nesse trânsito empreendido entre os surdos dos dois países, apesar de identidades e culturas nacionais diferentes, além das línguas de Estado, orais-auditivas (o português e o espanhol), e viso-manuais (Libras e LSU); estas questões não são consideradas como impedimentos, pois o que parece realmente estar sendo buscado nesse trânsito é a possibilidade do surdo se constituir, acessar, interagir e se comunicar com o mundo através da “*visualidad*”.

Para Peluso (2017), o trânsito empreendido pelos surdos na fronteira em busca da escolarização em língua de sinais traz questões que estão para além dos limites estabelecidos pela distinção entre as línguas nacionais (Libras e LSU), ou seja: a importância desse movimento não está especificamente em uma língua de sinais, mas na “*facultad de señar*”.

Para mí este es uno de los más importantes hallazgos de esta investigación: se demuestra con simpleza y agudeza que la patria es la lengua. Que la patria emerge allí donde y cuando se obtiene el derecho a hablar y a ser escolarizado en una lengua que le es natural a los sujetos. En el caso de los sordos, tal como señala el investigador, esto va más allá de los límites establecidos por la distinción de lenguas nacionales. Y eso es una particularidad, y también una maravilla, que tiene la facultad lingüística expresada a través de las lenguas de señas: lo importante no es la lengua de señas, sino la facultad de señar. (PELUSO, 2017, p. 3).

Não tivemos o objetivo de avaliar a escola nem de criar dicotomias, mas de encontrar os marcadores culturais que os alunos (e seus pais/ responsáveis) buscam para seu processo de escolarização. No campo dos Estudos Culturais e dos Estudos Surdos há culturas no plural. Assim, a partir dessas pesquisas, concluímos que a questão central está na *facultad de señar*, que mobiliza a língua de sinais, o encontro e o compartilhamento entre os surdos, enriquecendo e garantindo os processos de linguagem e aprendizagem.

Por fim, concluímos que os alunos entrevistados são alunos fronteiriços, marcados pela fronteira nas diferentes formas de viver, sinalizar e escrever. A *facultad de señar* assume uma centralidade no processo educacional dos surdos que vivem nessa fronteira.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Plano Nacional de Educação*. Lei no 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação. Brasília, DF, JAN DE 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm> Acesso em: 19 mai. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. MEC; SEEP; 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192> Acesso em: 21 mai. 2018.

BRASIL. Decreto nº 5626/2005. Regulamenta a Lei 10.436 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm> Acesso em: 21 mai. 2018.

BRASIL. Portaria nº 125, DE 21 de março de 2014. Ministério da Integração Nacional. Gabinete do Ministro. Brasília. 21 de mar de 2014. (nº 56, Seção 1, pág. 45). Disponível em: <http://www.lex.com.br/legis_25369237_PORTARIA_N_125_DE_21_DE_MARCO_D> Acesso em: 19 mai. 2018.

BRASIL. Portaria nº 125, de 21 de maio de 2014, Ministério da Integração Nacional, Gabinete do Ministro, que estabelece o conceito de cidades-gêmeas nacionais, os critérios adotados para essa definição e lista todas as cidades brasileiras por estado que se enquadram nesta condição, *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, de 24 de Março de 2014 (nº 56, Seção 1, pág. 45). Disponível em: <http://www.lex.com.br/legis_25369237_PORTARIA_N_125_DE_21_DE_MARCO_DE_2014.aspx> Acesso em: 20 mai. 2018.

BAUMAN, Z. *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

BHABHA, H. K. *O ocal da cultura*. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláudia Renate Gonçalves. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

FIGUEIRA, M. P. C. *Comunidade surda da fronteira, experiência "compartida"*. 2016. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, UFSM.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, v. 22, n. 2, jul./dez., 1997.

LARROSA, J.; SKLIAR, C.. Babilônios somos. A modo de apresentação. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Orgs.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Tradução de Semíramis Gorini de Veiga. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, p. 07-29.

LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Tradução de Cristina Antunes, João Wanderley. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

_____. Notas sobre a experiência e o saber de experiências. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. *Educação e Pesquisa*, v. 39, n. 1, p. 49-63, jan./mar. 2013.

PELUSO, Leonardo. *Sordos y ojetes en un liceo común, investigaciones e intervención en un contexto intercultural*. Montevideo: Editoria Psicolibros Universitarios, 2010.

PELUSO, L.; LODI, A. B. La visualidad de los sordos. Consideraciones políticas, lingüísticas y epistemológicas. *Pro-Posições*, v. 26, n. 3, p. 59-81, set./dez. 2015.

PELUSO, L.; VALLARINO, S. Panorámica general de la educación pública de los sordos en Uruguay a nivel de Primaria. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, v. 4, n. 2, p. 211-236, nov. 2014.

PERLIN, G.; MIRANDA, W. Surdos: o narrar e a política. *Ponto de Vista*, v. 5, p. 217-226, 2003.

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 73-102.

SKLIAR, Carlos. Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, Carlos (Org.) *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005, p. 07-32.

VAZ, Pereira Cristiano. *Educação de surdos na fronteira de Santana do Livramento (Brasil) e Rivera (Uruguai)*. 2017. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e emocional. In: SILVA, T. T. (Org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 07-72.