

EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS NO RIO GRANDE DO SUL

Bilingual deaf education in Rio Grande do Sul

Janete Inês Müller¹
Lodenir Becker Karnopp²

RESUMO

Na articulação aos Estudos Culturais em Educação, aos Estudos Surdos e à Linguística, objetiva-se, neste artigo, problematizar a educação bilíngue em escolas de surdos do Rio Grande do Sul. Para isso, são investigadas oito (8) escolas de surdos caracterizadas como bilíngues, analisando-se documentos escolares (Regimento Escolar e Proposta Político-Pedagógica), entrevistas e rodas de conversa com professoras de Língua Portuguesa a surdos. Na discussão sobre o bilinguismo na educação de surdos, opera-se com ferramentas teórico-metodológicas da análise de discurso fou-

ABSTRACT

This article aims to discuss bilingual deaf education in schools of Rio Grande do Sul, based on Cultural Studies in Education, Deaf Studies and Linguistics. To do this, eight (8) deaf schools characterized as bilingual are investigated and are reviewed school documents (Rules School and Political-Pedagogical), interviews and conversation circles with teachers of Portuguese Language to deaf. In the discussion of bilingualism in deaf education, we operate with

¹ Instituto Federal Farroupilha (Campus São Vicente do Sul) – IF Far/SVS. São Vicente do Sul/RS, Brasil; CNPq; janeteim@hotmail.com.

² Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Porto Alegre/RS, Brasil; CNPq; lodenir.karnopp@ufrgs.br.

caultiano. A investigação empreendida possibilita concluir que o 'discurso da educação bilíngue' é produzido por enunciados de diferentes campos discursivos, que lhe conferem *status* de verdade em práticas discursivas acadêmicas, políticas e escolares. Além disso, em defesa da potencialidade de uma educação escolar bilíngue de surdos, depreende-se que esta vem sendo produzida em nosso Estado, sendo necessários contínuos avanços e (re)invenções.

theoretical and methodological tools of Foucault's discourse analysis. The research allows to conclude that the 'discourse of bilingual education' is produced by utterances from different discursive fields, that give it real status in academic, political and discursive practices. Moreover, in defense of the potential for a bilingual education of the deaf, we conclude that the bilingual education has been produced in our state, requiring continuous advances and (re) inventions.

PALAVRAS-CHAVE

Estudos Culturais em Educação; Estudos Surdos; Educação bilíngue de surdos.

KEYWORD

Cultural Studies in Education; Deaf Studies; Bilingual Deaf Education.

Introduzindo a discussão

A educação de surdos no Brasil 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 na área da Linguística e da Educação. 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 surdo. 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.

Por compreendermos que uma educação bilíngue pode iniciar antes do ingresso e seguir após a conclusão de um nível de ensino em uma instituição escolar, delimitamos nosso campo de estudo, observando como uma educação bilíngue vem se processando nas escolas: contextos mutantes, em processo de construção, com múltiplas possibilidades de interpretação, de combinação e de

organização. A constituição de ‘uma’ – e não ‘a’ – educação escolar bilíngue de surdos caracteriza-se por descontinuidades, isto é, 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 uma pluralidade de posições e de funções possíveis. (FOUCAULT, 2014a)

Diante desse plural cenário, dedicamo-nos 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 discutimos na próxima seção deste texto. Assim, investigamos oito (8) escolas de surdos do nosso Estado, quais sejam: Escola Especial para Surdos Frei Pacífico, Escola Estadual de Ensino Médio para Surdos Professora Lília Mazon e Escola Municipal de Ensino Fundamental de Surdos Bilíngue Salomão Watnick, de Porto Alegre; Escola Estadual de Educação Especial Dr. Reinaldo Fernando Cóser, de Santa Maria; Escola Estadual Especial Keli Meise Machado, de Novo Hamburgo; Escola Estadual Especial Padre Réus, de Esteio; Escola Municipal de Ensino Fundamental Bilíngue para Surdos Vitória, de Canoas; e Escola Estadual de Ensino Médio Nossa Senhora do Rosário³, de Santa Cruz do Sul. Importa destacar que o trabalho realizado nessas escolas abrange bairros e municípios vizinhos aos de sua localização. Portanto, estudar em uma escola de surdos, além da necessidade de transporte escolar público, compreende uma escolha político-ideológica dos familiares ou dos próprios surdos.

Com o objetivo de problematizar a educação escolar bilíngue de surdos, nossos olhares voltam-se ao material empírico desta investigação: a) documentos que caracterizam escolas de surdos como bilíngues, como o Regimento Escolar e a Proposta Político-Pedagógica; b) pesquisa com professores da disciplina de Língua Portuguesa (LP)⁴, tendo em vista a realização de entrevistas presenciais e de discussões em roda de conversa. Nesse sentido, dialogamos com dados produzidos na tese de doutorado de Müller (2016), cujo projeto de pes-

³ 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.

⁴ 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.

quisa, via Plataforma Brasil, foi aprovado pelo CEP/UFRGS, através do Parecer nº 1.112.955, de 18 de junho de 2015.

Na análise de dados, operamos com ferramentas teórico-metodológicas foucaultianas, principalmente o discurso: prática que forma os objetos de que se fala; um conjunto de enunciados que se apoia em um mesmo sistema de formação. Empenhamo-nos em desenvolver uma análise discursiva, a qual 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). Se o discurso é uma prática que fabrica verdades, saberes, sentidos, subjetividades (FOUCAULT, 2005), 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, 2002, p. 31).

Desse modo, uma educação escolar bilíngue não está à espera de uma leitura, ‘existindo desde sempre aí’. Nosso 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 outras formas de pensar a educação de surdos. Compreendida como um caminho possível, se projetado e percorrido na articulação ao cotidiano escolar e seus desafios, concebemos uma educação escolar bilíngue como uma invenção 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.

Também entendemos 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, 1997). Além disso, 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 ausência dos gestos, das palavras, das relações e das ações, quem as define precária e provisoriamente”. (SKLIAR, 2014, p. 201). Em vista disso, prosseguimos discutindo o bilinguismo, para, posteriormente, direcionarmos o olhar às escolas bilíngues de surdos investigadas no Estado.

1. Bilinguismo na educação de surdos

Neste texto, não objetivamos 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 (questões linguísticas, considerando-se a psicologia e a sociologia, bem como os diferentes níveis de análises: individuais, interpessoais, intergrupais e sociais).

Nesse fluxo, aliamos-nos a Marcelino (2009), para caracterizar bilinguismo como um *continuum* (do controle nativo ao controle de uma das quatro habilidades linguísticas⁵), 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).

Nos campos dos Estudos Surdos e da Linguística, de acordo com alguns estudos realizados⁶, uma educação bilíngue de surdos compreende interação, ensino, aquisição/aprendizagem e uso de duas línguas: a língua de sinais (LS) como primeira língua (Libras, neste país) e, como segunda língua, na modalidade

⁵ 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.

⁶ Ver estudos de Fernandes e Rios (1998); Lacerda (1998); Quadros (1997; 2012); entre outros pesquisadores.

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 são fluentes em Libras quando ingressam na escola ou quando dão sequência aos estudos, pois muitos, inicialmente, aprendem o português oral e/ou escrito, além de sinais caseiros (compartilhados geralmente em família), 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 de muitos surdos, principalmente moradores de zonas rurais, chegarem às escolas ou turmas de

surdos nas séries finais do Ensino Fundamental sem, antes, terem adquirido a Libras. 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.

Outro ponto a ser observado é o equilíbrio entre duas línguas no ensino, considerando o intercâmbio entre Libras e língua portuguesa em contextos de educação escolar bilíngue, visto que a língua de sinais, por vezes, assume o papel de facilitador e de recurso pedagógico no ensino escolar. Traduzir conhecimentos da língua portuguesa para a Libras, e vice-versa, não garante aprendizagem. Além disso, se utilizada como um recurso de acessibilidade ou como uma tecnologia assistiva, 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. Importa que a Libras tenha o *status* de língua.

Em geral, a língua portuguesa ainda é mais usada socialmente (não somente em escolas) e ocupa status de língua majoritária no nosso país. Também é componente curricular obrigatório e de considerável carga horária nas escolas de Educação Básica. 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 monolingüismo e o apagamento de uma das línguas (obviamente a minoritária), conduzindo a um limitado bilingüismo.

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 instituem representações nos circuitos culturais. Além dos aspectos linguísticos, uma condição bilíngue para os surdos implica viver, concomitantemente, em

uma condição intercultural, em uma zona de fronteira, experienciada pelos surdos de modos singulares. “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).

Neste texto, mesmo que estejamos focando diferentes ‘propostas’ (no plural) para efetivar uma educação bilíngue em nosso estado, importa ratificar que enunciados acadêmicos⁷ 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). Sendo assim, na próxima seção deste texto, discutimos práticas discursivas escolares, que, segundo Sommer (2007), compreendem as produções da escola (materiais, espaços físicos, enunciações de estudantes, professoras e integrantes de equipes diretivas).

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, as conquistas macropolíticas possibilitaram afirmar a existência do surdo bilíngue, uma invenção cultural de nosso tempo. Tendo em vista os documentos e as falas das professoras, que compõem o *corpus* deste trabalho investigativo, 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

⁷ Alguns pesquisadores brasileiros que têm se dedicado à discussão de programas de educação bilíngue para surdos são: Quadros (1997; 2012); Fernandes (1999); Finau (2006).

as escolas, em que os sujeitos falam segundo determinadas regras a que estão submetidos quando praticam o discurso.

A partir da análise de documentos escolares, apontamos 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 (ES). No diálogo com Foucault (2005), entendemos 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.

A invenção discursiva da educação bilíngue está ligada ao que é enunciado por surdos e 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. “As coisas são inventadas 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. Logo, 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.

Para refletir sobre isso, compomos 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, identificamos 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 1.

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. [...] 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 Bilíngüismo 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 língua-gem, 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).

Quadro 1 – Educação bilíngue nos documentos escolares⁸

Fonte: MÜLLER (2016, p. 130-131).

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’,

⁸ Na análise dos dados, as escolas participantes da pesquisa são identificadas por letras do alfabeto.

‘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 meio para o acesso aos saberes.

O discurso da educação bilíngue multiplica relações em práticas escolares, sendo instituído como um regime de verdade, como um modo 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, jurídico e político, abrangendo pesquisas, textos oficiais (da lei) e dos movimentos surdos. Nos campos político e jurídico, como demonstramos nos exemplos que a seguir compartilhamos, 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 Decreto nº 5.626/2005.

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 instituem a Libras e a LP como, respectivamente, primeira e segunda língua, assim como reconhecem a Libras como sistema linguístico e de centralidade em atividades curriculares, nos diferentes níveis de ensino. As propostas escolares de educação bilíngue, como mostramos 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 Sanches, 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, 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 intelectuais no assunto, que estão articulados ao campo dos Estudos Surdos e da Linguística. Além disso, na área da Educação, as propostas das escolas dialogam com outras teorizações, principalmente ligadas ao planejamento, metodologia e avaliação. Isso decorre da necessidade de avanço 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 selecionados em documentos de uma única escola, visto que consideramos essa escolha suficiente para dar visibilidade às práticas escolares. Como é possível perceber, há interlocuções com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)⁹, a Declaração de Salamanca¹⁰ e a Conferência da UNESCO, assim como é sugerida a proposta 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 Estadual¹¹.

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).

⁹ 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.

¹⁰ 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.

¹¹ 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.

É fundamental atentar para a centralidade do discurso da educação bilíngue em práticas discursivas escolares deste tempo, que também captura as professoras entrevistadas. Entre elas, há um consenso de que a educação bilíngue, uma proposta em constante (re)construção, é a mais adequada em escolas de surdos, o que requer profissionais bilíngues nas escolas, 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 demonstramos no Quadro 2, é notória a insegurança de algumas profissionais diante de uma proposta educacional relativamente consolidada. Trata-se de uma proposta em construção, 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.

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! [...] (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? [...] 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 [...]. (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 duma segunda língua, que tem um canal diferente que o auditivo. [...] 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 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? [...] [As reuniões são] todas em português, com intérpretes. E, aí, os professores interpretam para a colega surda. (Entrevista – Professora Valentina).

Quadro 2 – Educação bilíngue: o que dizem as professoras¹²?

Fonte: MÜLLER (2016, p. 135-136).

Em geral, as professoras pesquisadas estão capturadas pelo discurso da educação bilíngue, 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

¹² Na identificação das professoras participantes da pesquisa, são utilizados nomes fictícios.

de intérpretes nas aulas que ministram. Nesse sentido, ratificamos 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.

Uma analogia entre propostas de educação bilíngue e o cotidiano das instituições possibilita-nos apontar algumas incongruências, as quais carecem de problematizações. Percebemos 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.

A Tabela 1, que a seguir apresentamos, ainda demonstra currículos em que há mais períodos de ensino de LP do que de Libras, embora já seja possível observar movimentos de equiparação em algumas escolas. Desse modo, como já apontado na seção anterior deste artigo, em alguns contextos escolares, a língua majoritária do País ocupa maior status, mesmo que a Libras seja posicionada como imprescindível para a aprendizagem da língua portuguesa. 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.

| 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.) |

Tabela 1 – Aulas de Libras e de Língua Portuguesa
Fonte: MÜLLER (2016, p. 137-138).

Em relação aos dados da Tabela 1, na tentativa de afastamento de práticas que operam de modo binário (mais ou menos aulas de Libras e de Língua Portuguesa), tensionamos um ensino que esquadrinha saberes. Dessa forma, como as propostas de educação bilíngue sugerem, sendo característico desse gênero textual, convém buscar a realização desses projetos escolares, 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. 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, os modos 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 exemplificamos 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).

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.

Considerações finais

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 (1997), 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, dessa forma, reguladas normativamente pelos significados culturais. E as escolas – inclusive as de surdos – não escapam dessas tramas.

Ao reconhecermos alguns impasses em contextos escolares bilíngues, não pretendemos desmerecer o trabalho desenvolvido nessas instituições, mas, sim, exercitar o pensamento, para que seja possível pensar de outros modos. Além disso, 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.

Em vista das discussões até aqui desenvolvidas, ratificamos 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 culturais. 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. Enfim, uma educação bilíngue requer contínuos avanços e (re)invenções, contando com maior a participação de surdos nas discussões e ações escolares, bem como em decisões políticas.

REFERÊNCIAS

- 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.
- 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.
- FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Nieta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.
- 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 Ramallete. 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014b.
- 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. 1997.
- KARNOPP, Lodenir B. Educação bilíngue para surdos: ao que estamos sinalizando? In: FREITAS, Débora; CARDOZO, Sandra (Orgs.). *(In)formando e (re)construindo redes de conhecimento*. Boa Vista, RR: UFRR, 2012. v. 1. p. 15-39.
- 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.
- LARROSA, Jorge. *Tremores*: escritos sobre a experiência. Tradução de Cristina Antunes e de João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.
- LOPES, Maura C. *Surdez & educação*. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- 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.
- MÜLLER, Janete I. *Língua portuguesa na educação escolar bilíngue de surdos*. 2016. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2016.
- QUADROS, Ronice M. de. *Educação de Surdos*: aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, Ronice M. de. O 'Bí' em bilinguismo na educação de surdos. In: FERNANDES, Eulália (Org.). *Surdez e bilinguismo*. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 27-37.

SIMONS, Maarten; MASSCHELEIN, Jan. De escolas a ambientes de aprendizagem: o lado negro de ser excepcional. In: CARVALHO, Alexandre F. de; GALLO, Silvio. (Orgs.) *Repensar a educação: 40 anos após Vigiar e Punir*. São Paulo: Livraria da Física, 2015. p. 319-358.

SKLIAR, Carlos. *Desobedecer a linguagem: educar*. Tradução de Giane Lessa. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SOMMER, Luís H. A ordem do discurso escolar. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, p. 57-67, jan./abr. 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares... In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 23-38.

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.