

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Júlia Jost Beras

**A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE NA PRODUÇÃO DOS
DISCURSOS CURRICULARES EM ESCOLAS DE SURDOS**

Santa Maria, RS
2019

Júlia Jost Beras

**A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE NA PRODUÇÃO DOS DISCURSOS
CURRICULARES EM ESCOLAS DE SURDOS**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito para a obtenção do título de **Mestre em Educação**.

Orientadora: Dr^a. Márcia Lise Lunardi-Lazzarin

Santa Maria, RS, Brasil
2019

BERAS, JÚLIA JOST
A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE NA PRODUÇÃO DOS
DISCURSOS CURRICULARES EM ESCOLAS DE SURDOS / JÚLIA JOST
BERAS.- 2019.
99 p.; 30 cm

Orientador: MÁRCIA LISE LUNARDI-LAZZARIN
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2019

1. EDUCAÇÃO DE BILÍNGUE 2. CURRÍCULO 3. ESCOLA
ESPECÍFICA DE SURDOS I. , MÁRCIA LISE LUNARDI-LAZZARIN
II. Título.

Júlia Jost Beras

**A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE NA PRODUÇÃO DOS DISCURSOS
CURRICULARES EM ESCOLAS DE SURDOS**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito para a obtenção do título de **Mestre em Educação**.

Aprovado em 15 de julho de 2019:


Márcia Lise Lunardi- Lazzarin, Dr^a (UFSM)
(Presidente/Orientadora)


Lilians Ferrari Giordani, Dr^a (UFRGS)


Eliana da Costa Pereira de Menezes, Dr^a (UFSM)


Liane Camatti, Dr^a (UFSM)

Santa Maria, RS
2019

Dedico à meus sobrinhos Sofia, Pedro e Lara.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, pelas oportunidades da vida, que me trouxeram até esse momento.

A minha orientadora, Márcia Lise Lunardi-Lazzarin que apostou em meu trabalho e sempre me auxiliou no necessário para que esse fosse realizado com êxito, além disso agradeço pela amizade que vem se construindo a cada dia.

As professoras que compuseram a banca, Eliana, Liliane e Liane, pela leitura e contribuições que auxiliaram minha pesquisa.

A meu marido Cristiano Maboni, meu companheiro de todas as horas, por ter compreendido e me apoiado em todos os momentos.

Aos meus pais, Ivete Jost Beras e Rubens César Luiz Beras; aos meus irmãos Ana Letícia e Guilherme pelo apoio e incentivo durante a execução deste trabalho.

Às colegas grupo de orientação, pelas conversas, pelo auxílio e contribuição que cada uma fez do meu trabalho.

A Universidade Federal de Santa Maria, pela grande oportunidade de fazer parte deste seleto e renomado Programa de Pós-Graduação em Educação bem como pela oportunidade de conviver e aprender com os professores responsáveis por cada uma das disciplinas.

Ao Projeto de Pesquisa Produções Culturais Surdas no Contexto da Educação Bilíngue, pelo fornecimento dos dados.

A CAPES pelo apoio financeiro na forma de bolsa de mestrado.

A todos vocês, meu Muito Obrigada...

Até o Fim

Não vim até aqui
Pra desistir agora
Entendo você
Se você quiser ir embora
Não vai ser a primeira vez
Nas últimas 24 horas
Mas eu não vim até aqui
Pra desistir agora

Minhas raízes estão no ar
Minha casa é qualquer lugar
Se depender de mim
Eu vou até o fim
Voando sem instrumentos
Ao sabor do vento
Se depender de mim
Eu vou até o fim

Eu não vim até aqui
Pra desistir agora
Entendo você
Se você quiser
Ir embora
Não vai ser a primeira vez
Em menos de 24 horas

A ilha não se curva
Noite adentro
Vida afora
Toda a vida
O dia inteiro
Não seria exagero
Se depender de mim
Eu vou até o fim

Cada célula
Todo fio de cabelo
Falando assim
Parece exagero
Mas se depender de mim
Eu vou até fim

Não vim até aqui pra desistir agora
Não vim até aqui pra desistir agora

(Humberto Gessinger)

RESUMO

Dissertação de mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE NA PRODUÇÃO DOS DISCURSOS CURRICULARES EM ESCOLAS DE SURDOS

AUTORA: JÚLIA JOST BERAS
ORIENTADORA: MÁRCIA LISE LUNARDI-LAZZARIN
Santa Maria, julho 2019.

O presente trabalho tem por finalidade apresentar uma pesquisa de mestrado que foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, na Linha de Pesquisa Educação Especial. A pergunta que mobilizou a pesquisa foi “Como são produzidos os currículos para as escolas de surdos, a partir de uma determinada ordem discursiva, que denominamos de educação bilíngue?”. Como locus de investigação, foi realizado um recorte no projeto guarda-chuva “Produções Culturais Surdas no Contexto da Educação Bilíngue”, desenvolvido por três universidades do Rio Grande do Sul. O olhar investigativo consistiu em conhecer os discursos curriculares de três escolas que compuseram o projeto. Entre as escolas, estão: a Escola Municipal Especial Helen Keller; a Escola Estadual de Educação Especial Dr. Reinaldo Fernando Cóser; e Escola de Ensino Médio Concórdia para Surdos. Com a intenção de responder as problematizações desse estudo, tomou-se como corpus empírico alguns documentos legais que dão conta da emergência da educação bilíngue para surdos no Brasil, entre esses: o Decreto 5.626 que regulamenta a Lei 10.436, a Base Nacional Comum Curricular, o Plano Nacional de Educação – Meta 4. Ainda foram analisados os Projetos Políticos Pedagógicos, Regimentos Escolares, registros das entrevistas realizadas com professores e estudantes e as observações do cotidiano escolar dos contextos citados anteriormente, registrados em forma de diário de campo. Para fins de organização analítica e das problematizações do referido estudo elegi as perspectivas teórico/metodológicas dos Estudos Culturais em Educação e dos Estudos Surdos procurando articular as noções de práticas discursivas na matriz da educação bilíngue. Evidenciou-se após a pesquisa, que a educação bilíngue, nos contextos investigados, configura-se a partir do aprendizado da Língua Brasileira de Sinais como também a ênfase de que a escola específica para a educação de surdos, se configura como um local constituidor de identidades e subjetividades surdas. Também, analisou-se que a área da Educação Especial, está presente em todos os locais investigados, desenvolvendo um trabalho significativo para a constituição das escolas de surdos e dos estudantes que a frequentam. Com esses anúncios entende-se que são estes os principais discursos que vem conformando as formas de organização curricular destas escolas.

Palavras-chave: Currículo; Educação Bilíngue; Escola Específicas de Surdos; Prática Discursiva

ABSTRACT

Masters dissertation
Graduate Program in Education
Federal University of Santa Maria

BILINGUAL EDUCATION POLICY IN PRODUCTION OF CURRICULAR DISCOURSES IN DEAF SCHOOLS

AUTHOR: JÚLIA JOST BERAS
ADVISOR: MÁRCIA LISE LUNARDI-LAZZARIN
Santa Maria, July 2019.

The present work aims at presenting a masters research developed in the scope of the Education Graduate Program from the Federal University of Santa Maria, in the Special Education Research Group. The question that motivated the study was “How are the curriculums of the schools for the deaf produced, through a given discursive order, which we denominate bilingual education?”. As an investigation locus, it was performed a clipping in the umbrella project “Deaf Cultural Productions in the Context of the Bilingual Education”, developed by three universities from Rio Grande do Sul. The investigative focus consisted in getting to know the curricular discourses of three schools that participated in the project. Among the schools, they are: The Special Municipal School Helen Keller; the Special School of Special Education Dr. Reinaldo Fernando Cóser; and the Concórdia High School for the Deaf. In order to answer the study’s questionings, it was taken as the empirical *corpus* some legal documents that regard the emergency of the bilingual education for the deaf in Brazil, among them: the 5.626 Decree that regulates the 10.436 Law, the National Common Curricular Base, the Education National Plan – Goal 4. The Pedagogical Political Projects, Scholar Regiments, registers from the interviews performed with teachers and students and the observations of the scholar daily life of the contexts previously cited, registered as a field diary, were also analyzed. For the purpose of analytical organization and the problematizations of the present study I elected the theoretical and methodological perspectives from the Cultural Studies in Education and from the Deaf Studies aiming at articulating the discursive practice notions in the bilingual education matrix. It was highlighted after the study, that the bilingual education, in the investigated contexts, is configured through the learning of the Brazilian Sign Language, besides the emphasis that the school specifies for the deaf education, it is configured as a place that constitutes deaf identities and subjectivities. Moreover, it was analyzed that the Special Education area is present in all of the investigated places, developing a significative work for the constitution of the schools for the deaf and the students that attend them. With these announcements it is understood that these are the main discourses that conform the forms of these schools’ curricular organization.

Keywords: Curriculum; Bilingual Education; Schools Specific for the Deaf; Discursive Practice.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fachada Escola Municipal Especial Helen Keller Caxias do Sul.....	42
Figura 2 – Galeria de Fotografias da Escola Helen Keller	43
Figura 3 – Fachada da Escola Estadual de Educação Especial Dr. Reinaldo Fernando Cóser.....	44
Figura 4 – Fachada da Escola de Ensino Médio Concórdia para Surdos em Santa Rosa	46
Figura 5 – Quadro Fundação Escola Municipal Especial de Ensino Fundamental Helen Keller	55
Figura 6 – Escrita de Língua de Sinais.....	67

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Pesquisas que se aproximam deste estudo	35
Quadro 2 – Escolas de surdos investigadas.....	37
Quadro 3 – Documentos Oficiais Analisados Bloco 1	50
Quadro 5 – Materialidade analisada da Escola Municipal Especial Helen Keller (Escola 1)	51
Quadro 6 – Materialidade analisada da Escola Estadual de Educação Especial Dr. Reinaldo Fernando Cóser (Escola 2).....	51
Quadro 7 – Materialidade analisada da Escola de Ensino Médio Concórdia para Surdos (Escola 3).....	52

LISTA DE SIGLAS

DEC	Grupo Diferença, Cultura e Educação
EE	Educação Especial
GIPES	Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Cultura e Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
UFPeI	Universidade Federal de Pelotas
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO - AS ESCOLHAS PARA TRAÇAR UM CAMINHO.....	13
CAPÍTULO 1 - OS ESPAÇOS E OS TEMPOS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS	20
1.2 DA CULTURA, DA LÍNGUA, DA IDENTIDADE: DISCURSOS DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE.....	26
CAPÍTULO 2 - ENGRENAGENS DA PESQUISA	30
2.1 A INSPIRAÇÃO - PROJETO PRODUÇÕES CULTURAIS SURDAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE.....	36
2.2 OS CONTEXTOS E AS FERRAMENTAS DA PESQUISA.....	39
2.3 MATERIALIDADE E MOMENTOS ANALÍTICOS DA PESQUISA.....	49
CAPÍTULO 3 - LÍNGUA DE SINAIS E IDENTIDADE SURDA: UM DISCURSO QUE CONTITUI FORMAS DE SER SURDO NA CONTEMPORANEIDADE	54
CAPÍTULO 4 – O CAMPO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS E O CAMPO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: ARTICULAÇÕES E AMBIVALÊNCIAS QUE CONSTITUEM A ESCOLA DE SURDOS	64
4.1 UMA PARCERIA ENTRE OS DISCURSOS DA ESCOLA CÓSER E O CURSO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL - UFSM	74
CAPÍTULO 5 – SURDO/DIFERENÇA E DEFICIENTE/AUDITIVO: MOVIMENTOS DE AMBILAÊNCIA QUE CIRCULAM NO DISCURSO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE	78
CHEGANDO AO UM LOCAL, PORÉM, NÃO AO LOCAL FINAL	88
REFERÊNCIAS.....	92
ANEXO A – PROTOCOLO DE OBSERVAÇÕES	97
ANEXO B – PROTOCOLO ENTREVISTA ESTUDANTES	98
ANEXO C – PROTOCOLO ENTREVISTA PROFESSORES	99

APRESENTAÇÃO - AS ESCOLHAS PARA TRAÇAR UM CAMINHO...

Para a composição desta dissertação, que procura entender de que forma os currículos das escolas de surdos são produzidos a partir da perspectiva da educação bilíngue, foram realizadas algumas opções teórica/metodológicas. Conforme Bujes (2007, p.26), “[...] as nossas escolhas teóricas circunscrevem, orientam, organizam as possibilidades metodológicas de nossa investigação”.

Ao desenhar um caminho e percorrê-lo, somos constituídos e desconstituídos, somos atravessados por questionamentos que nos movimentam na ação de reconstituirmos nossa trajetória. Para isso, a opção da temática desta pesquisa, que é a constituição do currículo dentro dos espaços e dos tempos específicos da Educação de Surdos, começou após meu ingresso no curso de graduação em Educação Especial – Licenciatura (EE) e, mais tarde, no curso de Pedagogia – Licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Também a escolha por essa temática surgiu a partir das participações nos grupos de pesquisa: Grupo Diferença, Educação e Cultura (DEC)¹ e Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (GIPES)² ambos na UFSM, e das experiências vividas na condição de aluna dos cursos citados, entre elas as atuações que eu tive como bolsista de iniciação científica financiada pelo Fundo de Incentivo a Pesquisa FIPE/UFSM.

Primeiramente, durante o curso de EE, rememoro a experiência de atuação como bolsista – intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras) junto ao Núcleo de Acessibilidade³ da UFSM. Após isso, ao ingressar no curso de Pedagogia, comecei a atuar como bolsista do projeto de pesquisa vinculado ao GIPES, intitulado “Produções

¹ O Grupo de Pesquisa Diferença, Educação e Cultura (DEC/CNPq) desenvolve pesquisas no campo da Educação e suas articulações com as questões contemporâneas sobre a centralidade da cultura e da diferença. Filia-se ao campo teórico-metodológico dos Estudos Culturais em Educação, problematizando diferentes práticas que vem produzindo formas de pensar a Educação e as noções contemporâneas sobre diferença como algo que é múltiplo, está em ação, produz, se dissemina, prolifera e se recusa a fundir-se com o idêntico (DEC, 2011).

² O Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (GIPES/CNPq) tem sua história de pesquisa fortemente relacionada às investigações desenvolvidas no âmbito do extinto Núcleo de Pesquisas em Políticas Educacionais para Surdos (NUPPES), que funcionou até o ano de 2004, sob a coordenação do Prof. Dr. Carlos Skliar, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). As pesquisas do GIPES desdobraram-se em trabalhos investigativos que aprofundaram diferentes discussões relacionadas à educação de surdos.

³ O Núcleo de Acessibilidade é um órgão da UFSM que tem como objetivo oferecer condições de acessibilidade e permanência aos alunos e servidores da Universidade Federal de Santa Maria, criado no ano de 2007.

Culturais Surdas no Contexto da educação bilíngue”⁴, o qual me proporcionou o contato com as escolas específicas de surdos, permitindo conhecer mais de perto os espaços, os tempos e os sujeitos que fazem parte desses contextos.

A partir das experiências citadas e também de algumas inquietações sobre a educação de surdos, meu pensamento começou a movimentar-se principalmente no que se referia ao currículo das escolas de surdos. Nesse sentido, meu interesse está relacionado à produção dos discursos curriculares que pretendem responder as práticas escolares da educação bilíngue proposta no cenário da escola de surdos. Quando faço referência à educação bilíngue apoio-me em Quadros e Schmiedt (2006, p. 18), sendo que a “educação bilíngue envolve, pelo menos, duas línguas no contexto educacional”. Ou seja, as línguas envolvidas nessa educação são: a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua.

Com o desejo de aprofundar e pesquisar as questões a respeito da educação de surdos é que busquei fazer parte do Programa Pós-Graduação em Educação, no nível de Mestrado, da UFSM, pois, nesse contexto acadêmico, conseguiria suportes, orientações para as discussões e os tensionamentos que envolvem essa área.

A partir do momento que ingresso no Mestrado em Educação, é que procuro pensar e problematizar os currículos escolares que envolvem as escolas específicas para os sujeitos surdos. Ao procurar fazer o exercício da problematização, eu encontro elementos potentes para fazer tensionar a temática que me inquieta nos estudos pós-estruturalista. Ressalto que já circulava por essa perspectiva nas discussões dos grupos de pesquisa aos quais pertencço. Porém, ao entrar no Mestrado e no grupo que está sob a orientação da professora Doutora Márcia Lise Lunardi-Lazzarin, é que esse campo teórico pareceu potente para pensar nos questionamentos que me acompanhavam. Assim, conforme Tedeschi e Pavan (2017, p.773),

a perspectiva pós-estruturalista entende que não se pode estabelecer de antemão o processo de pesquisa, pois nada assegura que o planejamento *a priori* se concretize ou que postulações teóricas previamente estabelecidas funcionem.

⁴ Projeto “Produções Culturais Surdas no Contexto da Educação Bilíngue (MCTI/CNPQ/Universal – Processo 454906/2014-5). Seu objetivo foi analisar de que modos a circulação e o consumo dos artefatos culturais surdos, no contexto da educação escolar bilíngue para surdos, vêm se configurando nos espaços da Educação Básica.

Seguindo a perspectiva, as autoras sinalizam que

trata-se de um entendimento metodológico relacionado a certo modo de elaborar perguntas e interrogações, de articulá-las com a produção de informações e de encontrar mecanismos ou estratégias de descrição e análise. (TEDESCHI e PAVAN, 2017, p. 773)

Realizar uma pesquisa com uma base teórica/metodológica que faz com que não se busque verdades absolutas, mas verdades que estão sempre sob suspeitas, faz com que possamos conhecer os diferentes sujeitos e seus contextos. Sendo assim, a matriz teórica/metodológica a qual essa pesquisa se vincula se articula aos campos dos Estudos Culturais em Educação e dos Estudos Surdos, e suas inscrições na perspectiva dos estudos pós-estruturalista.

A partir da escolha teórica anunciada, começo a me deter na questão que me trouxe até o Mestrado em Educação, ou seja, neste momento, começo a realizar discussões referentes à educação de surdos, com ênfase ao que se refere ao currículo das instituições específicas para esses sujeitos. Quando destaco que, neste trabalho, o currículo será o foco principal, tenho o entendimento que esse artefato envolve uma escola e os sujeitos que a compõem. O ambiente escolar caracteriza-se pela cultura/comunidade surda com desejos de que sua educação seja pautada em um reconhecimento cultural e linguístico.

Ao pensar a escola de surdos como um local privilegiado de circulação e consumo cultural, torna-se importante destacar o papel da linguagem na constituição dos sujeitos produzidos no espaço escolar/cultural. Ao propor uma forma para a educação dos sujeitos surdos, necessariamente, estamos produzindo formas dos sujeitos surdos inscreverem-se nesse local. Nesse sentido, em que se articulam produção de sujeitos e espaços educacionais para os surdos, entendo que o currículo é uma prática discursiva que produz jeitos e modos de ser surdo no contexto da escola de surdos. Com ênfase aos ambientes escolares de surdos, entendo que esse é um local de laços culturais.

A partir do campo dos Estudos Culturais em Educação e dos Estudos Surdos, pode-se compreender que as questões culturais estão no centro das discussões quando o assunto é referente à educação de surdos. No sentido de observar a importância da cultura, Hall (1997, p. 22) enfatiza que “a expressão ‘centralidade da cultura’ indica a forma como a cultura penetra em cada recanto da vida social contemporânea, fazendo proliferar ambientes secundários, mediando tudo”. Com o reconhecimento da cultura surda, Klein e Formozzo (2009, p.214) destacam “essa

cultura produz identidades surdas e os membros dessas comunidades constroem seus significados a respeito de mundo”. Portanto, é necessário compreender que os sujeitos surdos defendem uma cultura própria, cultura essa na qual a língua de sinais se caracteriza como principal artefato cultural, sendo a Libras uma língua que se organiza de forma visual-espacial. Nesse sentido, destaco as ideias de Peluso e Lodi (2015, p. 69):

Se levarmos em conta então, que as línguas de sinais organizam uma materialidade visual-espacial no plano do significante, o que por sua vez determina os modos de dizer, é claro que seguindo essas hipóteses da relação entre pensamento e linguagem, a ideia de *visualidade* dos surdos assume uma clara nova dimensão. A partir dessas sinalizações, os surdos são visuais, não porque tenham *amplificado* esse sentido ou porque, ao não ter audição desenvolveram uma cultura centradamente visual, enunciam seus textos no plano espacial e o seu pensamento tem sido afetado por categorias de uma língua cujo significante organiza uma materialidade visual-espacial.

Com o reconhecimento da Libras como uma língua visual, entende-se que é através da aquisição dessa língua que os sujeitos surdos organizam seu pensamento e se identificam linguisticamente, sendo essa uma potente constituidora nos processos de subjetivação, o que lhes posiciona em diferentes contornos culturais, conforme o acesso e a garantia de uso dessa língua. Dessa maneira, a cultura surda manifesta-se nos diferentes espaços de formação dos sujeitos surdos, portanto, entendo que a noção de cultura possui uma centralidade para quando esses espaços se propõem a pensar os currículos da educação de surdos.

O espaço escolar é um lócus privilegiado para a produção de subjetividades, pois não é apenas um local formal de aprendizagem, ele se constitui como um ambiente que compõe a subjetividade de cada sujeito que o habita. Nesse sentido, a escola torna-se um dos espaços onde os surdos se encontram, realizam importantes trocas culturais e identitárias, estabelecendo formas de ser sujeito/aluno. O currículo, nesse sentido, é um dos dispositivos que potencializa esses processos de subjetivação. Pensando nas discussões referentes à surdez que ocorrem dentro das instituições de ensino e também fora delas, compartilho das ideias de Skliar (2005), que discute as questões dos sujeitos surdos, língua, cultura e identidade.

Os Estudos Surdos em Educação podem ser pensados como um território de investigação educacional e de proposições políticas que, através de um conjunto de concepções linguísticas, culturais, comunitárias e de identidades,

definem uma particular aproximação - e não uma apropriação - com o conhecimento e com os discursos sobre a surdez e sobre o mundo dos surdos. (SKLIAR, 2005, p. 29):

Com as noções sobre os Estudos Culturais em Educação, os Estudos Surdos e os Estudos sobre o Currículo, é que o presente trabalho procura compreender as questões que envolvem a Educação de Surdos, a escola e os currículos das escolas de surdos. Tomando como cenário de investigação esse contexto discursivo, apresento o problema de pesquisa desta dissertação: **Como são produzidos os currículos para as escolas de surdos, a partir de uma determinada ordem discursiva, que denominamos de educação bilíngue?** Com essa pergunta orientadora, outras podem ser feitas, entre elas: Qual a proposta política pedagógica está presente no discurso curricular da educação de surdos nas escolas investigadas? Como o contexto escolar relaciona as questões da língua de sinais, cultura, identidade, visualidade, Língua Portuguesa no discurso curricular?

Com o intuito de demonstrar os movimentos que se relacionam com o enredo investigativo da presente pesquisa e de como me constitui pesquisadora na área da educação de surdos, ao problematizar os discursos curriculares em contextos escolares específicos de surdos, é que apresentado os capítulos que compõem a trama deste trabalho.

No capítulo um, **“Os discursos Curriculares sobre a educação de surdos”**, invisto no estudo acerca da educação de surdos, principalmente, em relação às questões que envolvem o cenário da educação bilíngue para surdos. Para isso, o capítulo divide-se em duas seções: a primeira, **“Do oralismo à comunicação total: discursos sobre a educação de surdos”**, na qual voltei o olhar para os discursos curriculares, destacando alguns momentos históricos que compuseram a educação de surdos. A segunda seção, intitulada **“Discursos sobre o currículo e a educação bilíngue”**, descreve um movimento analítico em busca de conhecer os discursos que emergem a educação bilíngue de Surdos. Para isso, analisei pesquisas de mestrado e doutorado desenvolvidos por integrantes do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (GIPES).

Dessa forma, o capítulo dois, intitulado **“Engrenagens da Pesquisa”**, apresenta os movimentos e as paradas que realizei no decorrer deste trabalho, apresentando os aportes teóricos/metodológicos que auxiliaram na sua construção. Esse capítulo conta ainda com três seções, a primeira, intitulada **“A inspiração -**

Projeto Produções Culturais Surdas no Contexto da Educação Bilíngue”, que descreve como surgiu a inspiração para essa pesquisa, e apresenta a maneira que o projeto foi organizado. A segunda seção, **“Reconhecendo os contextos e as ferramentas da pesquisa”**, está relacionada com os lócus de investigação da pesquisa e com as materialidades selecionadas para a análise. Por fim, a seção **“Materialidade e momentos analíticos da pesquisa”** refere-se a como foram analisados os materiais que compuseram a pesquisa, tomando como principal ferramenta de análise a noção de discurso desenvolvida por Michel Foucault.

O capítulo três chama-se **“Língua de Sinais e identidade surda: um contexto que constituem formas de ser surdo na contemporaneidade”** e discorre sobre os discursos analíticos que envolvem o contexto da Escola Municipal Especial Helen Keller. Nesse sentido, evidenciou-se uma ênfase em discursos que se relacionam à Língua Brasileira de Sinais, à Língua Portuguesa e à identidade surda, os quais movimentam a educação bilíngue daquele contexto.

O quarto capítulo, **“Campo da Educação de Surdos e o Campo da Educação Especial: Articulações e Ambivalências que constituem a Escola de Surdos”**, discute os discursos que estão presentes na Escola Estadual de Educação Especial Dr. Reinaldo Fernando Cóser. As análises e as problematizações produzidas nesse capítulo dão pistas de como os sujeitos surdos constituem identidades e subjetividades dentro do espaço escolar. Esse capítulo conta, ainda, com uma seção intitulada **“Uma parceria entre os discursos da Escola Cóser e o Curso de Educação Especial – UFSM”**, que descreve a relação entre a escola e o curso de Educação Especial da UFSM.

O capítulo cinco **“Surdo/Diferença e Deficiente/Auditivo: Movimentos de Ambivalência que circulam no Discurso Curricular da Educação Bilíngue”** está relacionado às análises realizadas na Escola de Ensino Médio Concórdia para Surdos, em seus discursos sobre a educação bilíngue, sendo que se pode perceber uma relação polarizada, pois ora os discursos estão centrados na língua de sinais, cultura e identidade surdas, ora apresentam um discurso que se relaciona à deficiência pautada na representação da falta, do assistencialismo e da tutela.

O último capítulo, **“Chegando ao um Local, Porém não ao Local Final”**, descreve as conclusões desta dissertação de mestrado. Dessa forma, procurei, nesse capítulo, sinalizar os principais movimentos e as discussões que realizei durante a

pesquisa, apresentando as principais considerações sobre os discursos curriculares relacionados à educação bilíngue nos contextos que foram analisados.

CAPÍTULO 1 - OS ESPAÇOS E OS TEMPOS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

O presente capítulo pretende discorrer sobre os arranjos históricos da educação de surdos, principalmente, o enredo discursivo que envolve o cenário da educação bilíngue para surdos. Para fazer esse exercício, eu tomo como fio condutor os discursos curriculares, locus de estudo desta pesquisa, para pensar como esse dispositivo vem produzindo formas de representar a surdez e como os efeitos dessas representações conduzem a emergência de identidades e subjetividades surdas no contexto da educação bilíngue de surdos.

Dessa forma, primeiramente, retomo alguns momentos históricos que compuseram o campo da educação de surdos, a fim de entender o movimento discursivo que vem conduzindo as práticas educacionais voltadas às pessoas surdas. A partir desse recuo histórico, apresento, na sequência desse capítulo, uma análise dos discursos que emergem acerca da educação bilíngue. Para esse segundo movimento, ocupei-me de trabalhos de mestrado e doutorado desenvolvidos por integrantes do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (GIPES), com uma ênfase naqueles que abordam as questões que envolvem o currículo da educação bilíngue.

Considerando a educação de surdos, entendo-a a partir de dois grandes movimentos que compõem a história da educação de surdos. O primeiro movimento da história é pautado por um discurso no qual os surdos eram localizados a partir da matriz da deficiência, da falta e da reabilitação, sendo que, para mim, os movimentos que se identificam com esse momento são o oralismo e a comunicação total. O segundo movimento estabelece-se pelo discurso que tenta deslocar-se desse local de enunciação para aproximar-se de um olhar que representa os sujeitos surdos a partir da relação com as questões da língua, da cultura, da diferença e das identidades. Esse regime discursivo, do qual nos aproximamos hoje, é significado como educação bilíngue, e vem movimentando os discursos curriculares da educação de surdos.

1.1 DO ORALISMO À COMUNICAÇÃO TOTAL: MOVIMENTOS EDUCACIONAIS DA REABILITAÇÃO À CORREÇÃO DA FALTA

Esta seção tem como objetivo conhecer e problematizar os discursos acerca dos movimentos oralista e da comunicação total que imprimiram determinadas formas de se pensar os surdos e sua educação. Destaco que, para isso, eu não farei uma análise cronológica, mas olharei para produção dos sujeitos surdos a partir dos diferentes discursos⁵, sendo esses sociais, culturais, educacionais e linguísticos.

No que se refere à educação de surdos, compreende-se que, por mais de cem anos, essas sujeitos foram vistos como sujeitos da falta, que necessitavam passar por métodos de reabilitação para aproximá-los de uma normalidade ouvinte, sendo que essa educação de surdos estava compreendida em uma política educacional oralista. Ou seja, em termos de processos de aprendizagem, o discurso curricular que imperava era de uma prática oralista que conduzia as ações da época. No entanto, apesar de todo o trabalho para os surdos não utilizarem os gestos, como eram denominados os sinais na época, os sujeitos surdos ainda encontravam brechas para uma “comunicação clandestina”, fazendo com que os sinais nunca se dissolvessem totalmente.

Nesse contexto, de conhecer os discursos sobre a educação de surdos, trago o nome do Abade L’Epée, por entender que esse foi e é considerado um dos primeiros nomes a realizar um trabalho com os sujeitos surdos. Seu trabalho abordava a utilização de sinais, sendo que este foi o inventor de sinais metódicos usados para o desenvolvimento da língua escrita. Segundo Lunardi (1998, p. 35), L’Epée foi

o primeiro a reconhecer que os surdos, mesmo sem usarem a palavra falada, eram capazes de comunicar-se entre si através de um sistema de gestos, não simplesmente mímicos, mas com valores linguísticos que cumpriam com a função de uma língua.

Com o conhecimento dos sinais metódicos, desenvolvidos pelo Abade, sinalizo que os significo como uma proposta curricular, ou seja, uma prática curricular, que movimentava a educação de surdos naquele momento, em que apareciam as

⁵ Considero, que os discursos que se referem as práticas de Audismo, ouvintismo e as práticas de normalização, também fazem parte da produção e da constituição dos sujeitos surdos. Tais aspectos movimentam diferentes formas para se pensar a educação de surdos.

questões de mímicas e gestos. No entanto, essa proposta não cumpria com a ideia de possuir uma relação com a língua de sinais. Sendo assim, o método oral voltou a fazer parte dos espaços e dos tempos de educação de surdos. O método de ensino oralista consistia na ênfase da fala e da ampliação da audição, o oralismo subordinava-se à conquista da expressão facial pelas crianças surdas, e transformava a língua de sinais em um símbolo de repressão física e psicológica.

No ano de 1880, ocorreu o importantíssimo Congresso de Milão realizado na Itália, um Congresso que contou com a presença de representantes dos institutos da Europa e das Américas. Nesse contexto, o método oral foi considerado adequado para a educação de surdos. Neste instante, eu procuro pensar a organização do Congresso de Milão, o qual contou com participantes militantes da causa oralista, entre eles, médicos, familiares dos surdos, professores e também de uma minoria de surdos, como um potente discurso que produziu efeitos na vida e na escolarização das pessoas surdas. Assim, no momento em que os ouvintes organizavam um evento para discutir as propostas para a educação de surdos, já podemos perceber quais os discursos que estariam em pauta, nesse caso, o método oral que os ouvintes julgavam o correto para os sujeitos surdos. Com isso, destaco que o oralismo não se restringe somente a estimular os surdos a falar, mas também envolve outros aspectos como os filosóficos, o “oral como abstração, o gestual como sinônimo de obscuridade de pensamento; os religiosos – a importância da confissão oral, e os políticos – a necessidade da abolição dos dialetos, já dominantes no século XVIII e XIX” (SKLIAR, 2005, p.17).

A partir dos discursos oralistas que destaquei até aqui, posso perceber que os discursos sobre a surdez eram narrados pelos sujeitos ouvintes, ou seja, os sujeitos surdos precisavam ser normalizados pela norma ouvinte, na qual o aspecto principal era a fala. Em relação ao conceito de normalização, refiro-me à caracterização que faz Lopes e Fabrís (2013, p. 42-43):

A norma disciplinar é constituída a partir de um normal universal. Isso significa que primeiro se define a norma e depois se identificam os sujeitos, sempre de forma dicotômica ou polarizada, como normais e anormais, incluídos e excluídos, sadios e doentes, deficientes e não deficientes, aprendentes e não aprendentes, ricos e pobres, brancos e negros, etc.

Nessa lógica da normalização, entendo que o discurso curricular presente no cenário da educação de surdos também passa por determinados arranjos. No momento em que não fazia mais sentido que essas práticas de oralização ocorressem

de forma tão violenta, como a amarração das mãos e a realização de intensos exercícios fonoaudiólogos, é que o método começa a perder força. Com isso, na década de 70, começa a proposta da comunicação total, ao incluir em sua metodologia os gestos, os sinais. A partir desse momento, a comunicação total torna-se mais um método de convencimento, para se chegar ao que se realmente queria, ou seja, a normalização dos surdos através da fala.

A comunicação total foi entendida como um método que se caracterizava pelo uso de todos os meios que pudessem facilitar a comunicação entre os surdos, inclui-se aqui a fala, a leitura labial, a escrita, o desenho, a língua de sinais, as expressões faciais, os aparelhos de amplificação sonora e o alfabeto manual. Segundo Góes; Quadros e Schimiedt (1999, 1997 apud FRONZA; MUCK, 2012, p. 80) a comunicação total

permitia o uso da língua de sinais com o objetivo de propiciar o desenvolvimento da linguagem da criança surda, mas utilizava os sinais, na estrutura da língua portuguesa, como um recurso para o ensino da língua oral, ou seja, enfatizava um sistema artificial chamado de português sinalizado, remetendo, então, ao bimodalismo.

Ainda, conforme Wrigley (1996, p. 16):

Comunicação total, tanto como ideia quanto metodologia, foi inicialmente proposta como uma abordagem à educação e comunicação, combinando tanto a fala com os sinais, num programa individualmente adaptado para as potencialidades e deficiências de determinada criança surda. Na aplicação prática, entretanto, a comunicação total veio significar a mistura da fala e língua de sinais mais convenientes a cada professor, muitas vezes sem considerar as potencialidades ou as necessidades de qualquer criança. O uso da língua de ainda nesses ambientes mostrou-se ser, na melhor das hipóteses apenas “fala apoiada pelo sinal”, que é inadequada para ser compreendida por uma criança como uma mensagem completa.

A comunicação total caracteriza-se pela busca de estabelecer o uso simultâneo da fala e dos sinais, e essa proposta contou com divergências, como menciona Quadros (1997, p. 24): “não é possível efetuar a transliteração de uma língua falada em sinal palavra por palavra ou frase por frase – as estruturas são essencialmente diferentes”. Também, a questão do bimodalismo sofreu várias críticas, pois esse desconsiderava a língua de sinais e sua riqueza estrutural e, ainda, não se remetia adequadamente à estrutura do português. Considerando isso, a proposta da comunicação total não foi bem quista no interior dos contextos educacionais, pois, ao

utilizar sistemas de sinais artificiais, negava ao surdo a oportunidade de criar e experimentar uma língua natural.

Com o intuito de buscar o reconhecimento dos direitos por uma educação que considerasse os surdos como sujeitos da diferença e não como um sujeito da falta, discurso produzido por séculos, é que surgem movimentos de lutas a favor da diferença cultural dos surdos. Destaco, nesse sentido, os diferentes movimentos que aconteceram no cenário geral da educação como, por exemplo, os movimentos sociais, indígenas, negros e de educação popular que proporcionam aos sujeitos surdos e à comunidade escolar enxergar brechas para uma educação pautada na diferença. Desse modo, no que se relaciona às reivindicações da educação de surdos, militantes dessas causas, entre eles surdos e ouvintes, realizaram ações para que seus objetivos fossem alcançados, sendo que, entre essas reivindicações, estava a busca pela educação bilíngue, a qual se tornou uma das principais conquistas das pessoas surdas, que posteriormente desencadearam outras, como o reconhecimento da Libras, a língua de acesso dos surdos e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua. Para a comunidade surda brasileira, uma educação bilíngue deve contemplar os seguintes princípios:

A Educação bilíngue é regular, em Libras, integra as línguas envolvidas em seu currículo e não faz parte do atendimento educacional especializado. O objetivo é garantir a aquisição e a aprendizagem das línguas envolvidas como condição necessária à educação do surdo, construindo sua identidade linguística e cultural em Libras e concluir a educação básica em situação de igualdade com as crianças ouvintes e falantes do português (BRASIL, 2014, p. 06).

Diante disso, pude deslumbrar a presença do discurso sobre o reconhecimento da educação bilíngue nos currículos das escolas investigadas nessa pesquisa. Consoante a esse discurso, as escolas partem de uma proposta de ensino, na qual os sujeitos surdos são reconhecidos como um grupo de pessoas que possui uma língua própria para a comunicação, sendo que a língua se constitui como um importante artefato da cultura surda. Porém, os discursos curriculares desses ambientes não apresentam somente noções relacionadas às línguas, mas, também, como as noções de identidade, cultura e diferença posicionam-se nesse jogo discursivo.

Com referência à Libras nos currículos pensados para a educação de surdos, faço a menção de que essa é uma língua que possui uma configuração espaço-visual,

ou seja, “o aluno surdo depende do sentido da visão para comunicar-se e aprender” (LUNARDI-LAZZARIN; MAROSTEGA 2012, p. 121). A partir do caráter visual que possui a Libras, compreende-se que os surdos organizam sua leitura de mundo e dos enunciados no plano visual, constituindo sua subjetividade.

A partir da compreensão da língua de sinais como a língua de acesso dos sujeitos que estão inseridos em espaços e tempos de educação de surdos, que utilizam um currículo pensado nas noções da educação bilíngue, penso em como estão articuladas as questões relacionadas com a cultura, à identidade e à diferença nesses contextos. Desse modo, tenho o entendimento de que, nos momentos educacionais de surdos, encontramos os artefatos (língua de sinais, arte, teatro, poesia surda), as vivências em grupo e as experiências do olhar que caracterizam a cultura desses sujeitos, que possibilitam aos surdos construir identidades e subjetividades, ou seja, através dessas práticas, estabelecem-se formas de ser surdo.

Sendo assim, o ser surdo corresponde ao modo como cada sujeito produz suas experiências no mundo, sendo que essas podem ser da ordem do coletivo, como também do âmbito particular de cada sujeito. Dessa forma,

a comunidade surda ao longo dos anos tem transformado o espaço escolar em lugar de sua própria construção. Como um lugar de encontro, os surdos transformam a escola em um campo fértil de articulação e invenção de marcas culturais (LOPES; VEIGA-NETO, 2010, p. 130).

Com referência às discussões sobre o currículo bilíngue, corroboro com as ideias de Lunardi (1998, p. 46):

Dentro desse contexto, penso em tornar claro que a pretensão de uma nova perspectiva de educação de surdos não é vir a se tornar um modelo, uma proposta dada como completa e acabada a ser empacotada e distribuída para todas as escolas de surdos, como se pudéssemos falar em uma proposta universal de educação bilíngue. Que encontramos são diferentes escolas bilíngues atreladas a fatores sociais, culturais, políticos, diferentes em cada país. Essa multiplicidade de fatores intervém de uma forma bastante significativa na estrutura e nos objetivos de uma proposta educativa; portanto, em cada escola de surdos há um cenário diferente – pintado com os mais diversos recortes culturais, linguísticos, didáticos, curriculares históricos – capaz de compor uma pedagogia significativa para a educação de surdos.

Para finalizar, sinalizo que, até o presente momento, minha intenção foi realizar uma apresentação a respeito dos diferentes discursos curriculares da educação de surdos, a partir da ênfase das filosofias que compuseram a educação de surdos, o

oralismo, a comunicação total e a educação bilíngue. Na seção seguinte, realizarei uma análise de trabalhos de mestrado e doutorado, os quais voltaram seus olhares investigativos para questões referentes ao currículo e a educação bilíngue de surdos.

1.2 DA CULTURA, DA LÍNGUA, DA IDENTIDADE: DISCURSOS DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Com a intenção de problematizar e conhecer o que está sendo produzido em relação à educação de surdos, na perspectiva da educação bilíngue, e sobre o currículo é que abro esta seção. Justifico que, para esse empreendimento, optei por conhecer, pesquisar, analisar e aprender com outros autores o que vem sendo discutido sobre o currículo e a educação bilíngue. Para esse reconto, busquei pesquisas de mestrado e doutorado aliançadas ao Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (GIPES), grupo ao qual pertenço.

Neste momento, considero importante realizar descrições das dissertações e das teses que auxiliaram no momento em que eu estava movimentando minha pesquisa, meus pensamentos e minha escrita, pois conhecer “ditos e escritos” sobre o tema que pesquiso é uma maneira de justificar como essas pesquisas de mestrado e doutorado corroboram com as problematizações desta dissertação.

Dessa forma, o primeiro trabalho que estudei é tese de doutorado “A emergência das políticas de educação bilíngue para Surdos no Brasil na racionalidade inclusiva”, de autoria de Mônica Zavacki de Moraes, defendida no ano de 2015, na UFSM. Nessa pesquisa, a autora realiza problematizações que se relacionam aos discursos das políticas de educação bilíngue no contexto brasileiro que emergem como uma condição para a inclusão dos sujeitos surdos na contemporaneidade. Para instrumentos de análises da pesquisa, foi selecionado um conjunto de documentos do arquivo histórico do Instituto Nacional de Educação de Surdos, documentos oficiais do Ministério da Educação e documentos elaborados pela comunidade surda brasileira. **Em sua análise, Zavacki destacou que, ao realizar um exercício genealógico, teve a possibilidade de mobilizar a questão da proveniência e da emergência das Políticas de educação bilíngue para surdos no Brasil, como eixos que norteiam os discursos sobre a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa e entendeu que esses não provêm de uma suposta sequência cronológica na**

história da educação de surdos, mas são perpassados por deslocamentos e rupturas nos âmbitos linguísticos, educacionais, econômicos e políticos.

Outra tese analisada foi a da autora Janete Inês Müller, intitulada “Língua Portuguesa na educação escolar bilíngue de surdos”, defendida no ano de 2016, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A pesquisa que movimentou a tese problematizou como o ensino da Língua Portuguesa para surdos vem sendo produzido em contextos de educação escolar bilíngue no Rio Grande do Sul. Como encaminhamentos metodológicos, a autora ocupou-se de visitas em escolas, análise de documento escolares, entrevistas e rodas de conversas com professores. **Concluiu sua pesquisa afirmando 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.**

A tese “O que o currículo de Letras Libras ensina sobre literatura surda”, de Fabiano Souto Rosa, defendida em 2017, na Universidade Federal de Pelotas (UFPeI), teve como tema principal a literatura surda e o estudo sobre currículo. Nessa pesquisa, foi estudada a representação dos professores e dos alunos sobre os processos de organização curricular e os sentidos produzidos na disciplina de Literatura Surda em cursos de graduação em Letras/Libras. A pesquisa desenvolveu-se a partir da análise de documentos como, por exemplo, os projetos dos cursos de graduação em Letras/Libras da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) como o primeiro curso na modalidade a distância e da UFSC como o primeiro curso na modalidade presencial. Também, foram analisados planos de ensino das disciplinas de Literatura Surda desses cursos, bem como foram realizadas análises de respostas às entrevistas semiestruturadas com professores e alunos egressos da disciplina de Literatura Surda dos cursos de graduação em Letras/Libras. **Em sua análise, o autor evidenciou que há diferentes olhares sobre a disciplina de Literatura Surda e o seu currículo, pois professores e alunos têm suas experiências e visões que podem contribuir sobre como é a formação dos professores de Libras com a disciplina de Literatura Surda.**

A tese de autoria de Vera Lúcia Marostega, intitulada “Os currículos de formação de professores para surdos na UFSM: a Educação Especial como campo de saber (1962-2009)”, defendida na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), em 2015, apresenta um trabalho sobre os discursos que constituem os

currículos de formação de professores, problematizando o campo da Educação Especial como locus de formação de professores para surdos. Seu material de análise foram sete currículos de cursos de formação de professores desenvolvidos entre os anos de 1962 e 2009 na UFSM. **A partir da pesquisa, foi possível constatar três grandes ênfases discursivas nos currículos de formação de professores analisados, são elas: do campo da saúde, da Pedagogia e da Educação Especial.**

Também, realizei pesquisas em algumas dissertações que se aproximam do meu estudo, entre essas, está a pesquisa intitulada “Dispositivo curricular de controle: gerenciamento do risco e governo da surdez no cenário educacional”, da autora Juliane Marschall Morgenstein, defendida em 2009, na UFSM. Nessa pesquisa, a autora procurou analisar as possibilidades referentes à captura e à invenção da surdez no âmbito curricular, tomadas, principalmente, a partir dos estudos de Michel Foucault. Seu material de análise foram os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, por viabilizarem o governo da surdez no terreno educacional contemporâneo.

Por fim, recorro à dissertação de Rúbia Denise Islabão Aires, intitulada “A constituição da educação bilíngue em uma prática na bidocência e o desenvolvimento profissional docente”, defendida em 2017, na UFPel, a qual apresenta uma pesquisa que teve como objetivo investigar a constituição da educação bilíngue para surdos em uma prática na bidocência e o seu papel no desenvolvimento profissional docente. Como locus de investigação, a autora ocupou-se de um estudo de caso na bidocência em uma escola de surdos no Rio Grande do Sul. **A partir da análise dos dados, evidenciou-se a prevalência de um entendimento de que a educação bilíngue para surdos compreende a Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita. Ainda, constatou-se que a educação bilíngue não pode se restringir às questões linguísticas, pois outros elementos mostraram-se potentes, como: a presença do professor surdo como um referente para os demais professores ouvintes, englobando referências como a língua, a militância, a cultura surda e as estratégias de ensino para as crianças surdas; as metodologias de ensino, com ênfase na experiência visual.**

Com a apresentação de algumas dissertações e teses vinculadas ao GIPES, entendo que essas escolhas se deram na busca de compreender quais os discursos que circulam a respeito da educação bilíngue e o currículo no contexto da educação de surdos. Desse modo, cada um dos trabalhos analisados compôs também a pesquisa de mestrado que estou desenvolvendo, pois esses trabalhos aproximam-se

do tema, das filiações teóricas, entre essas, os Estudos Culturais em Educação, os Estudos Surdos, os Estudos Foucaultianos, bem como ao *lócus* de investigação, no caso a escola e o banco de dados que constituem a materialidade que movimentam esta investigação.

A partir da pesquisa realizada em algumas dissertações e teses, faço uma síntese dos principais enunciados que aparecem nesses trabalhos e que me deram importantes pistas para os desdobramentos analíticos empreendidos na presente pesquisa acerca dos discursos curriculares nas escolas investigadas:

- Os discursos sobre a educação bilíngue estão relacionados à presença da Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa nos contextos educacionais de educação de surdos, sendo que esta educação não provém de uma suposta sequência cronológica na história da educação.
- Evidencia-se a importância do professor surdo como o sujeito referência de militância e potencializa a cultura surda para a produção das estratégias curriculares dos espaços que compõem o cenário educacional de surdos.
- Percebe-se que há, na educação de surdos, deslocamentos e rupturas enredados aos âmbitos linguísticos, educacionais, econômicos e políticos que tecem a trama discursiva sobre a educação bilíngue.

CAPÍTULO 2 - ENGRENAGENS DA PESQUISA

“[...] não escolhemos, de um arsenal de métodos, aquele que melhor nos atende, mas somos “escolhidas/os” pelo que foi historicamente possível de ser enunciado; que para nós adquiriu sentidos; e que também nos significou, nos subjetivou, nos (as)sujeitou” (CORAZZA, 2007, p. 121).

Ao trazer as palavras de Corazza (2007) na abertura deste capítulo, quero marcar que as engrenagens metodológicas que movimentam esta pesquisa foram escolhidas no decorrer do meu caminho como estudante/pesquisadora do curso de Educação Especial, Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação no nível de mestrado. Porém, o disparador, para esta investigação, deu-se, principalmente, quando atuava como bolsista do projeto de pesquisa “Produções Culturais Surdas no Contexto da Educação Bilíngue”, momentos esses que proporcionaram experiências nas quais pude suspender algumas verdades sobre a educação de surdos.

Para sinalizar o que trouxe sentido para minha trajetória como mestranda é que intitulo o presente capítulo como “Engrenagens da pesquisa”, pois entendo que este capítulo irá demonstrar os caminhos elegidos durante minha investigação, como também apresentará um pouco das escolhas teórico-metodológicas e da materialidade que constituem a presente pesquisa, sendo que a materialidade analítica se origina do projeto de pesquisa “Produções Culturais Surdas no Contexto da Educação Bilíngue”, implicado em fazer uma imersão nas escolas de surdos para entender sobre a educação de surdos por meio dos currículos e do cotidiano de cada contexto.

A partir desse enredo, entendo que o contexto da educação de surdos é produzido por um conjunto de recorrências discursivas que dizem sobre a escola, o currículo e as práticas pedagógicas aliançadas à noção de bilinguismo. Esse termo aparece fortemente associado a expressões como: práticas bilíngues, professores bilíngues, primeira língua, segunda língua, cultura surda. A partir dessa trama discursiva, mobilizei esforços para problematizar o cenário da educação bilíngue de surdos nesta pesquisa, tomando como questão central: **como são produzidos os currículos para as escolas de surdos a partir de uma determinada ordem discursiva, que denominamos de educação bilíngue?’. Para dar conta do problema inicial desta pesquisa, alguns objetivos foram elaborados, no sentido de operacionalizar a investigação.**

Objetivo geral: Investigar como o discurso curricular vem constituindo-se dentro dos espaços educacionais específicos para a educação de surdos a partir da educação bilíngue. E os seguintes objetivos específicos: 1) Conhecer os discursos que compõem o cenário da educação bilíngue para surdos; 2) Analisar os discursos curriculares a partir das experiências das escolas de surdos investigadas.

A partir da organização dos objetivos apresentados, eu destaco que este trabalho está pautado em uma perspectiva pós-estruturalista, como também em algumas ideias do pensamento de Michel Foucault, “que pode nos ser útil como um instrumento, uma tática” (VEIGA-NETO, 2000, p.38). Nesse sentido, uma pesquisa, a partir dessa filiação teórico/metodológica, busca não estabelecer os passos antes do processo, ou ainda, “não pode ser reduzida a um método a uma teoria ou até mesmo a uma escola; é melhor referir-se a ela como um movimento de pensamento – que corporifica diferentes formas de prática crítica” (TEDESCHI; PAVAN, 2017, p. 775).

Com a intenção de movimentar as questões que envolvem a educação de surdos propostas nesta pesquisa de mestrado, é que aproximo-me dos Estudos Culturais em Educação, que se “caracterizam por não ser – e não querer ser- um campo homogêneo e disciplinar” (NELSON; TREICHLER; GRISSBERG, 1995, p. 11), mas como:

uma gama bastante dispersa de posições teóricas e políticas, as quais, não importa quão amplamente divergente possam ser sob outros aspectos, partilham um compromisso de examinar práticas culturais do ponto de vista de seu envolvimento com e no interior de, relações de poder (NELSON; TREICHLER; GRISSBERG, 1995, p. 11).

Com o reconhecimento de que as relações de poder se estabelecem nos diferentes contextos culturais, compreendo que a cultura e a educação de surdos

constituem uma ressignificação e/ou 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, grifos do autor)

As discussões estabelecidas pelo campo dos Estudos Surdos também foram utilizadas nesta investigação, sendo que esse campo se caracteriza pela compreensão e pela representação dos sujeitos surdos e da surdez como diferença linguística e cultural. Nas palavras de Lopes e Dal’Igna (2007, p. 24):

[...] problematizar a surdez como uma marca que inclui alguns sujeitos e exclui outros, que determina algumas condições de vida e de comunicação e que, principalmente, determina formas de organização de vida em um dado grupo cujas formas de estar e de se relacionar com o outro são compartilhadas.

Com a compreensão da perspectiva pós-estruturalista e do campo dos Estudos Culturais em Educação e dos Estudos Surdos, que subsidiam teórica/metodologicamente esta pesquisa, destaco que o currículo é o centro da minha investigação, o qual se constitui como uma prática discursiva que produz diferentes significados, nos diferentes contextos. Nesse sentido, o tomo neste estudo como um campo de conflitos e disputas, ou seja, o currículo é produzido através de práticas discursivas, sendo “considerado um artefato social e cultural” (MOREIRA; SILVA, 1995, p. 07).

Quando faço referência ao currículo, o entendo como uma rede de forças que eclodem de diferentes pontos, de diferentes discursos. Desse modo, entendo que os discursos acerca da educação bilíngue conformam uma noção de currículo a ser colocado em funcionamento nas escolas de surdos, ou seja, parto da ideia de que um conjunto de relações de poder/saber é acionado e colocado em operação em uma determinada rede discursiva, que acaba por produzir aquilo que chamamos de currículo.

Nessa esteira, ao “falarmos sobre currículo, sempre nos situamos nos cenários sociais em que o campo está imerso e a partir dos quais tudo o que é pensado, dito e feito adquire determinados sentidos e produz determinados resultados” (VEIGA-NETO, 2014, p. 02). Com essa ideia, entendo que o currículo assume essa potência de produção de sentidos e significados porque está imerso em uma rede maior com diferentes práticas que possuem uma mesma intencionalidade, ou seja, não pode ser analisado fora das relações de poder a que está enredado. Ressalto que as relações de poder não se processam simplesmente a partir de formas homogêneas, repressivas proibitivas, mas são estabelecidas por meio de relações heterogêneas, ou seja, formas benéficas que produzem certo discurso curricular, ou seja, o que pode ser dito sobre o currículo na educação de surdos. Para Foucault (1995, p. 245):

as relações de poder se enraízam profundamente no nexos social; e [...] não reconstituem, acima da 'sociedade', uma estrutura suplementar com cuja obliteração pudéssemos talvez sonhar. Viver em sociedade é, de qualquer

maneira, viver de modo que seja possível a alguns agirem sobre a ação dos outros. Uma sociedade 'sem relações de poder' só pode ser uma abstração.

Ao localizar o currículo na educação de surdos, compreendo que ele “pode ser visto como um discurso que, ao corporificar narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade, nos constitui como sujeitos”, também “as narrativas contidas nos currículos, explícita ou implicitamente, corporificam noções particulares sobre conhecimento, sobre formas de organização da sociedade, sobre os diferentes grupos sociais” (SILVA, 1999, p. 195). É, a partir desse argumento conceitual, que eu passo a argumentar que, nas escolas investigadas, as práticas curriculares estão aliançadas no discurso da educação bilíngue, condição essa que potencializa a tríade diferença - língua de sinais - cultura surda, produzindo um conjunto de representações acerca de como deve se dar a educação de surdos escolarizada.

Para continuar o empreendimento desta pesquisa de mestrado, considero importante mencionar alguns trabalhos que se aproximam do meu tema de pesquisa, especificamente em relação às questões que envolvem os currículos das escolas de surdos⁶.

A dissertação de mestrado de Márcia Lise Lunardi (1998), intitulada “Educação de Surdos e Currículo: um Campo de Lutas e Conflitos”, apresenta algumas reflexões referentes ao olhar dos professores surdos sobre o currículo da escola de surdos. Esse trabalho, além de apresentar um estudo sobre o currículo, aproxima-se metodologicamente, pois o mesmo ocupou-se de análises em observações do contexto escolar e entrevistas, o que se alinha do mesmo desenho metodológico que estou traçando em minha pesquisa de mestrado.

A segunda dissertação estudada foi a da autora Mônica Zavacki de Moraes, intitulada “Formações rizomáticas da diferença: narrativas para a produção da pedagogia surda” (2008). Nesse trabalho, a autora analisou as recorrências discursivas de professores surdos e ouvintes, nas quais observou como eles narravam algumas noções que foram produzidas ao longo da história de surdos e como essas noções foram constituindo a chamada Pedagogia da Diferença, problematizando como essa noção produziu (ou não) espaços e tempos de resistência dentro dos

⁶ É importante sinalizar, nesse momento, a escolha de dissertações elaborada por pesquisadoras do grupo de pesquisa a qual estou vinculada, justificando que esses se aproximam dos encaminhamentos metodológicos que elaborei nessa dissertação. Ressalto ainda, que no capítulo um será destacado demais trabalhos em que o olhar estava voltado para o currículo.

currículos das escolas de surdos. Dessa forma, esse estudo alinha-se a minha pesquisa pela discussão que Moraes apresenta sobre a educação de surdos e sobre o currículo, discussão essa realizada em minha investigação.

A última dissertação selecionada para entender mais o campo de estudo foi da autora Marcele Martinez Caceres, intitulada "Possíveis Negociações dos Discursos Curriculares no Contexto da Educação Bilíngue de uma Escola de Surdos do Rio Grande do Sul" (2016), sendo que essa investigação ocorreu a partir dos discursos curriculares de uma escola de surdos. Para a realização do trabalho, foram analisados os discursos de documentos relacionados ao Ministério da Educação (MEC) e os discursos acerca da educação produzidos pela comunidade surda. Na conclusão desse estudo, a autora sinaliza um desencaixe entre os discursos das políticas oficiais e os discursos produzidos pela comunidade surda. No entanto, há uma permanente negociação entre esses dois campos discursivos, negociação essa, que segundo a autora, por vezes, é produtiva e acaba trazendo conquistas para os sujeitos surdos, como é o caso, por exemplo, da oficialização da Lei de Libras mediante o Decreto 5626/2005. Nesse estudo, ainda foi analisado o Projeto Político-Pedagógico de uma escola de surdos do Rio Grande do Sul, bem como foram realizadas observações e entrevistas com professores dessa mesma escola, percebendo-se que a instituição centra suas práticas no ensino e no aprendizado da língua de sinais. Sendo assim, o locus de investigação de Caceres (2016) procura movimentar o currículo de acordo com a política bilíngue, investindo na Língua de Sinais e em um currículo com disciplinas específicas.

Para melhor visualizar a importância desses trabalhos com a problematização do meu estudo, apresento a seguir um quadro com alguns aspectos de cada pesquisa.

Quadro 1 – Pesquisas que se aproximam deste estudo

Autora	Título	Objetivo	Materialidade	Relevância para a presente pesquisa
Márcia Lise Lunardi	Educação de Surdos e Currículo: um campo de lutas e conflitos	Como as professoras e professores surdos percebem o currículo e o modo como o definem na sua prática escolar?	Observações em sala de aula, entrevistas formais e informais e questionários.	O trabalho aproxima-se tanto teoricamente, discutindo a ideia de currículo, como também metodologicamente ao analisar entrevistas e observações.
Mônica Zavacki	Formações rizomáticas da diferença: narrativas para a produção da pedagogia surda	Como a noção de 'Pedagogia da Diferença' aparece como força discursiva no interior dos currículos das escolas de surdos?	Narrativas de professores surdos e ouvintes.	Essa investigação foi escolhida para estudo pela discussão que estabelece sobre o currículo, bem como pela análise das entrevistas com professores.
Marcele Martinez Caceres	Possíveis Negociações dos Discursos Curriculares no Contexto da Educação Bilíngue de uma Escola de Surdos do Rio Grande do Sul	Como os discursos curriculares de uma escola de surdos do Rio Grande do Sul movimentam-se em relação à Política de Educação Bilíngue?	Discursos de documentos relacionados ao Ministério da Educação (MEC) e discursos acerca da educação produzidos pela comunidade surda.	O trabalho relaciona-se com a presente pesquisa no sentido das escolhas da perspectiva teórica, e das discussões sobre o currículo e a educação bilíngue. Também a escolha principal foi pelo lócus de investigação que compreendo um dos lócus de minha pesquisa.

Fonte: Autora.

A partir dos campos teóricos dos Estudos Culturais em Educação e dos Estudos Surdos, da perspectiva pós-estruturalista e das pesquisas apresentadas

acima, considero importante, neste momento, apresentar os lócus de investigação e a materialidade que compõem a elaboração da presente dissertação. Nesse sentido, a seção seguinte demonstrará em quais ambientes e como foram produzidos os dados analisados no presente estudo.

2.1 A INSPIRAÇÃO - PROJETO PRODUÇÕES CULTURAIS SURDAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Início esta seção com a descrição do projeto de pesquisa “Produções Culturais Surdas no Contexto da Educação Bilíngue”, o qual se tornou inspiração para o ingresso no curso de Mestrado em Educação. Justifico isso, pois considero que as experiências vivenciadas enquanto bolsista do projeto de pesquisa me instigaram a querer conhecer as problematizações que venho discutindo nesta dissertação. Nesse sentido, Larrosa (2002, p. 24) diz que “o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura”. Sobre a ideia de experiências vivenciadas, o autor diz que:

Não se escreve sobre a experiência, mas sim a partir dela. O mundo não é somente algo sobre o que falamos, mas algo a partir de que falamos. É a partir do nosso ser-no-mundo, que temos algo para aprender, algo para dizer, algo para contar, algo para escrever. Além disso, as palavras não apenas representam o mundo, mas também o abrem, não são apenas uma ferramenta, mas também um caminho ou uma força. Ou, ainda de outro modo, a linguagem como o tato mais fino (LARROSA, 2018, p.23).

Com o entendimento sobre o conceito de experiência que Larrosa apresenta, e com alguns atravessamentos que surgiram quando da minha experiência como pesquisadora do projeto de pesquisa “Produções Culturais Surdas no Contexto da Educação Bilíngue”, é que aponto que o projeto se torna o centro de minha investigação de mestrado. Esse projeto foi proposto por três pesquisadoras do Estado do Rio Grande do Sul (RS): Prof^a. Dr^a. Lodenir Becker Karnopp, da UFRGS, Prof^a. Dr^a. Madalena Klein, da UFPel, e Prof^a. Dr^a. Márcia Lise Lunardi-Lazzarin, da UFSM. O objetivo geral do referido projeto de pesquisa “foi analisar a circulação e o consumo de artefatos culturais em contextos da educação bilíngue para surdos, nos espaços da educação básica” (KARNOPP; LUNARDI-LAZZARIN; KLEIN, 2017, p. 05).

Para a demarcação do lócus de investigação da pesquisa, foram selecionadas treze (13) escolas específicas de surdos do Estado do RS, sendo essas instituições das redes municipal, estadual e privada. Dentre os critérios de escolha das escolas investigadas, um deles foi de que as mesmas pudessem estar em cidades em que a comunidade surda estivesse organizada e desenvolvendo movimentos no sentido de propor a educação bilíngue para surdos. Diante do exposto apresento o quadro abaixo das escolas investigadas pelo referido projeto:

Quadro 2 - Escolas de surdos investigadas

Nome da escola	Localização	Esfera
Escola de Ensino Fundamental e Médio para Surdos Prof. Lilia Mazon	Porto Alegre	Estadual
Escola de Surdos Bilíngue Salomão Watnick	Porto Alegre	Municipal
Escola de Ensino Fundamental Frei Pacífico- Escola para Surdos.	Porto Alegre	Particular
Colégio Especial Concórdia – ULBRA	Porto Alegre	Particular
Escola Estadual Especial Keli Meise Machado	Novo Hamburgo – Região Metropolitana	Estadual
Escola de Ensino Fundamental Especial para Surdos Vitória	Canoas – Região Metropolitana	Municipal
Escola Estadual Especial Padre Réus	Esteio – Região Metropolitana	Estadual
Escola Luterana São Mateus	Sapiranga – Região Metropolitana	Particular
Escola Municipal de Ensino Fundamental Especial para Surdos	Gravataí – Região Metropolitana	Municipal
<i>Escola Municipal Especial Helen Keller⁷</i>	<i>Caxias do Sul</i>	<i>Municipal</i>
Escola Especial Prof. Alfredo Dub	Pelotas	Particular
<i>Escola Estadual de Educação Especial Dr. Reinaldo F. Coser</i>	<i>Santa Maria</i>	<i>Estadual</i>
<i>Escola de Ensino Médio Concórdia para Surdos</i>	<i>Santa Rosa</i>	<i>Particular</i>

Fonte: Tabela do Banco de Dados Projeto Produções Culturais Surdas no Contexto da Educação Bilíngue (2016)

Os primeiros dados obtidos foram através de conversas com os gestores de cada uma das escolas, sendo que eles responderam um questionário semiestruturado

⁷ As escolas grifadas referem-se às instituições de ensino em que realizei a minha pesquisa.

com perguntas que se relacionavam, principalmente, com a organização e a infraestrutura de cada escola. Após o contato inicial, o grupo de pesquisadores começou a realizar análises documentais nos Projetos Político Pedagógicos (PPP) e nos Regimentos Escolares, bem como nos documentos oficiais do Ministério da Educação. Ainda foram realizadas observações⁸ no contexto escolar e entrevistas com professores e estudantes⁹.

Nesse sentido, ressalto que, anterior ao momento da realização das entrevistas, o grupo que compõem o projeto guarda-chuva estudou cada questão, procurando desenvolver a glosa¹⁰ para um melhor entendimento das perguntas por parte dos entrevistados surdos. O projeto de pesquisa citado esteve vinculado ao Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (GIPES/ CNPq), e possuiu registro no Edital Universal 2014 – Projeto CNPq 454906/2014-5. Dessa forma, destaca-se que o andamento da pesquisa e os dados que eram obtidos estavam sob a responsabilidade de um comitê de ética. Conforme o relatório final do projeto :

O projeto inicialmente foi cadastrado e encaminhado para as Comissões de Pesquisa das instituições participantes da pesquisa e, posteriormente, para o Comitê de Ética (CEP) da UFRGS, com anuência das instituições copartícipes. Obteve parecer favorável nas três Universidades –UFRGS, UFPel e UFSM. O projeto foi registrado na Plataforma Brasil, conforme atesta a folha de rosto para pesquisa envolvendo seres humanos, assinada pela pesquisadora responsável do projeto e pelo vice pró-reitor de Pesquisa da instituição proponente, no dia 15 de outubro de 2015. Dessa forma o projeto obteve parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS e foi aprovado em 14 de novembro de 2016. (KARNOPP; KLEIN; LUNARDI-LAZZARIN, 2017, p. 08 e 09)

No decorrer do desenvolvimento dessa pesquisa, principalmente no contexto da produção e análise dos dados, foi possível perceber “recorrências discursivas quanto à cultura surda, à produção de subjetividades surdas, experiência visual, artefatos da cultura surda, currículo escolar, espaços de ensino-aprendizagem e língua de sinais” (BERAS e LUNARDI-LAZZARIN, 2017, p. 154), dentre as quais me interessou, como recorte deste estudo de mestrado, as questões que envolvem o currículo escolar da educação bilíngue de surdos.

⁸ O roteiro das observações encontra-se nos anexos da dissertação.

⁹ O protocolo das entrevistas com professores e estudantes encontra-se nos anexos da dissertação.

¹⁰ Segundo Gomes (2011), glosa são frases escritas na Língua Portuguesa com estrutura gramatical da língua brasileira de sinais.

2.2 OS CONTEXTOS E AS FERRAMENTAS DA PESQUISA

Na seção anterior, apresentei a organização do projeto de pesquisa “Produções Culturais Surdas no Contexto da Educação Bilíngue”, cujas achados da investigação acabaram inspirando-me para meu ingresso no curso de Mestrado em Educação. Nessa seção, sinalizo quais foram os recortes que realizei na materialidade do projeto citado, assim como as problematizações a respeito das escolas que compõem o desenvolvimento do meu estudo.

Neste momento, considero necessário fazer um recuo na apresentação das escolas investigadas afim de pensar a invenção do conceito de escola na Modernidade, no sentido de poder compreendê-la para além de seu espaço como lugar de pesquisa. Ao discutir questões que envolvem a escola e suas características, escolho as palavras e os questionamentos de Masschelein e Simons (2017, p. 25):

Não é obvio que a escola é a instituição de ensino inventada pela sociedade para introduzir as crianças (em) no mundo? E não é evidente que a escola tenta equipar as crianças com o conhecimento e a habilidade peculiar a uma ocupação, cultura ou sociedade? (MASSHELEIN; SIMONS, 2017, p. 25)

A partir desses autores, compreendo que a escola moderna se localiza como uma invenção da Modernidade, tomando-a como um “conjunto de transformações culturais, econômicas, sociais e políticas que tiveram início nos séculos XVI e XVII” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 20). A escola moderna emerge das necessidades do homem moderno, que possui diferentes configurações culturais, identitárias. Dessa forma, faço referência às teorizações sobre a maquinaria escolar desenvolvida por Fernando Alvarez-Uria e Julia Varela (1992), sendo que essas teorizações definem a escola como um local onde os sujeitos (estudantes) que a compõem devem ser organizados, através das práticas disciplinares configuradas em um espaço e um tempo específicos.

Desse modo, destaco que a escola “não é determinada a priori, mas constituída na história, sempre móvel e contingente” (CAMATTI, 2011, p.31), conforme as necessidades de cada época e sociedade, para que, em seus ambientes, fosse possível uma educação que contemplasse ricos, pobres, deficientes, homens, mulheres. Para justificar esse pensamento, utilizo-me de Varela e Alvarez-Uria (1992, p.01),

[...] a escola primária, enquanto forma de socialização privilegiada de passagem obrigatória para as crianças de classe populares, é uma instituição recente cujas bases administrativas e legislativas contam com pouco mais do que um século de existência.

Com o entendimento de que a escola passa, a partir do século XX, a ser um espaço acessível e obrigatório aos sujeitos das diferentes classes econômicas e sociais, compreende-se também o maior investimento e controle que o Estado empreende a esse *lócus*. Nesse contexto, a escola é o local de estratégias de disciplinamento, e é um dos espaços privilegiados de formação dos sujeitos, sendo que estratégias de poder são acionadas para a conformação de um corpo útil e dócil à sociedade. Segundo Traversini (2011), a lógica disciplinar materializa-se no currículo escolar e sua ação dá-se tanto no corpo quanto no saber; nessa lógica da escola como um espaço de disciplinamento, é que localizo a discussão acerca do currículo. Veiga Neto (2014, p. 03) ajuda a pensar a questão do currículo das escolas como um dispositivo de disciplinamento:

Funcionou como máquina disciplinar e, portanto, como máquina espaço-temporal a formar e a formatar indivíduos disciplinares —mas não necessariamente disciplinados, é claro. Como nos mostrou Michel Foucault, a disciplina aplicada no eixo do corpo traz, como resultado, a criação de corpos dóceis e, em consequência, almas dóceis, sujeitos dóceis. [...] no eixo dos saberes a disciplina produz o mesmo efeito. A partir da articulação entre os dois eixos —o eixo do corpo e o eixo dos saberes—, o currículo foi decisivo para a invenção, disseminação e consolidação de um tipo de individualidade muito específica e conhecida como “o sujeito moderno” —um indivíduo dócil, reflexivo e pretensamente autônomo.

Sendo que a escola moderna é uma instituição, obrigatória a todos, e que dentro de seus interiores há disciplinas, normas, bem como concepções de espaços e tempos, temos nela a organização dos currículos escolares. Esses currículos são entendidos como um dispositivo discursivo acionado por relações de poder e saber, produzindo identidades e subjetividades no contexto escolar.

Para entender os processos escolares de socialização e as diferentes pedagogias é necessário levar em conta a configuração que, em cada período histórico, adotam as relações sociais e, mais concretamente, as relações de poder que incidem na organização e definição dos saberes legítimos, assim como na formação de subjetividades específicas. Categorias espaço-temporais, poder, pedagogias, saberes e sujeitos constituem dimensões que se cruzam, se imbricam e se ramificam no interior das instituições educativas (VARELA, 1995, p. 39).

Com o entendimento de que cada contexto possui sua determinada configuração pedagógica, é que esta pesquisa de mestrado busca conhecer como

são produzidos os currículos de três contextos escolares de surdos. A partir disso, destaco como deu-se /a organização e a escolha das escolas investigadas e da materialidade de análise.

Escolher, esquecer, recortar, colar, descolar, costurar, recortar novamente, observar e encaixar são ações rotineiras, porém minuciosas no momento de classificar a materialidade utilizada em uma pesquisa. Essas ações fizeram parte do meu movimento de pesquisadora, foi a maneira que encontrei para a escolha do lócus de investigação e dos materiais que compõem o desenvolvimento desta dissertação.

Sendo assim, a partir de um recorte do projeto mencionado na seção anterior, debrucei-me em conhecer os discursos curriculares de três escolas que compuseram o projeto guarda-chuva, e que estavam sob a responsabilidade da UFSM. Essas escolas foram: a Escola Municipal Especial Helen Keller, na cidade de Caxias do Sul; a Escola Estadual de Educação Especial Dr. Reinaldo Fernando Cóser, situada na cidade de Santa Maria, e a Escola de Ensino Médio Concórdia para Surdos, na cidade de Santa Rosa, todas no Rio Grande do Sul. Justifico a escolha dessas escolas pelo fato delas estarem articuladas às bandeiras de luta dos movimentos surdos, em especial, a luta por uma política linguística que coloque no centro da discussão a questão do ensino bilíngue para as pessoas surdas. Também, as escolas citadas tornam-se um critério de escolha, pelo fato de que elas foram as instituições em que mergulhei nas diferentes fases do desenvolvimento da pesquisa, sendo possível ter experiências significativas, que fizeram me aproximar e manter contato no decorrer do projeto e no andamento da pesquisa de dissertação.

No sentido de conhecer os lócus de investigação, apresentarei agora, de uma maneira mais detalhada, as três escolas¹¹, bem como a forma de abordagem com cada uma das instituições de ensino.

¹¹ Os números apresentados referem-se ao ano de 2017, momento que se realizou a produção dos dados do projeto de pesquisa “Produções Culturais Surdas no Contexto da Educação Bilíngue”.

Escola Municipal Especial Helen Keller – Primeiro Episódio

Conhecendo um contexto distante

Figura 1 – Fachada Escola Municipal Especial Helen Keller – Caxias do Sul



Fonte: Banco de Dados Projeto Produções Culturais Surdas no Contexto da Educação Bilíngue (2017)

Como conhecer um local, sem ter estado nele fisicamente? Essa questão parece um pouco confusa, alguns dirão que somente é possível conhecer um local se frequentar o mesmo. Contudo, entendo que, para conhecer um local, não precisamente tenho que ter estado lá fisicamente, pois isso pode se dar a partir do momento em que tenho o conhecimento de seu cotidiano, da sua organização, dos sujeitos que o frequentam, das descrições que os compõem, produzidas a partir de conversas com pessoas que estiveram no local. A partir de documentos, imagens, diários que caracterizam o espaço, posso considerar que estou conhecendo um pouco do local que está distante.

Dessa forma, tive o acesso aos diferentes cenários que envolvem a Escola Municipal Especial de Ensino Fundamental Helen Keller, pois, ao transcrever as entrevistas (pertencentes ao projeto de pesquisa “Produções Culturais Surdas no Contexto da Educação Bilíngue”), pude me sentir como se estivesse inserida naquele contexto. Ao ouvir as vozes da equipe diretiva da escola, me recordo que sentia a sensação de estar conversando com as mesmas sobre a organização da escola, sobre os projetos desenvolvidos com estudantes, professores, pais e comunidade em geral no decorrer do ano letivo,. Além disso, outros momentos como as discussões do

grupo de pesquisa, ao relatarem visitas na escola, foram me dando pistas sobre como a escola se movimentava.

Após nossa conversa, pude compreender ainda melhor alguns aspectos descritos, com a análise do roteiro do registro das observações, que procuram olhar para as formas de distribuição dos tempos e das rotinas escolares, de organização e utilização dos espaços escolares; o uso das línguas (Libras e LP — escrita, oral) nas dinâmicas escolares; os materiais e os recursos utilizados pelo professor e compartilhados entre os alunos, detalhando cada espaço escolar. Outro detalhe que me fez viajar mesmo sem sair do lugar foi quando as colegas realizaram a descrição dos corredores da escola, que estão organizados numa forma de galerias de imagens e frases da história da educação dos surdos, fiquei imaginando o quanto essas imagens e frases estavam imbricadas no cotidiano das salas de aula e das histórias dos estudantes que frequentam aquele local.

Figura 2 – Galeria de Fotografias da Escola Helen Keller



Fonte: Banco de Dados Projeto Produções Culturais Surdas no Contexto da Educação Bilíngue (2017)

Com esse conjunto de elementos, foi possível compreender o cenário em que acontecem as práticas pedagógicas das pessoas surdas que compõem a Escola HK. Compreendo ser necessário conhecer algumas características que envolvem o funcionamento da mesma. A Escola Municipal Especial de Ensino Fundamental Helen Keller atende 70 estudantes, divididos nos seguintes níveis de educação: Educação Infantil, Ensino Fundamental - Anos Iniciais e Ensino Fundamental - Anos Finais, distribuídos em dois turnos, manhã e tarde. Para que os processos de ensino e

aprendizagem sejam viabilizados, a escola conta com 27 professores, sendo quatro surdos e 23 ouvintes, mais cinco funcionários. Na escola, não há intérpretes de Libras.

Escola Estadual de Educação Especial Dr. Reinaldo Fernando Cóser

Figura 3 - Fachada da Escola Estadual de Educação Especial Dr. Reinaldo Fernando Cóser



Fonte: Banco de Dados Projeto Produções Culturais Surdas no Contexto da Educação Bilíngue (2017)

Primeiro Episódio: Junho de 2017 - Recordando e vivendo novas experiências

O Cóser, como é conhecida a Escola Estadual de Educação Especial Dr. Reinaldo Fernando Cóser, está presente em minha vida acadêmica desde o tempo que era graduanda do curso de Educação Especial. Por esse motivo, retornar a essa escola, me fez recordar e vivenciar diferentes momentos, os quais são gratificantes e inspiradores para realizar uma investigação sobre a educação de surdos. Nesse sentido, destaco o momento de algumas entrevistas, que foram feitas com estudantes da escola citada. As entrevistas foram realizadas por parte do projeto que inspirou essa pesquisa de mestrado e que compõem a materialidade da mesma.

Luz, câmera, ação...

Em uma sala de aula vazia, eu esperava os estudantes que iriam fazer parte da entrevista, cada um de uma vez. No momento em que cada um chegava, explicava para o mesmo como estava organizada a entrevista, dizia ainda a eles que poderiam responder somente o que queriam.

Câmera ligada: A entrevista começa, confesso que estava mais apreensiva que os estudantes, seja na espera por suas respostas, ou por vacilar, às vezes, na Libras, mas, por fim, tudo ocorreu de maneira calma. Conhecer os estudantes, suas histórias, suas relações com a língua, a cultura e o ambiente escolar proporcionaram um contato maior com a escola e com a realidade de cada estudante.

Segundo Episódio: Julho de 2017 - Recordando e vivendo novas experiências

Após mais ou menos um mês da realização das entrevistas com os estudantes do Cóser, me juntei com mais algumas colegas para fazer as transcrições das mesmas. Nesse momento, analisamos as filmagens, conversamos sobre cada um dos estudantes e sobre suas respostas, entendendo a importância do contexto escolar para o desenvolvimento de cada um dos estudantes que frequentam esse espaço, assim como a importância da presença dos estudantes surdos para a manutenção da escola.

A partir de algumas experiências que tive na Escola Cóser, considero importante apresentar algumas características desse contexto. Dessa forma, a Escola Estadual de Educação Especial Dr. Reinaldo Fernando Cóser atende seus alunos em três turnos: manhã, tarde e noite. A escola conta com um total de 84 alunos, divididos em: Educação Precoce, Educação Infantil, Ensino Fundamental - Anos Iniciais, Ensino Fundamental - Anos Finais, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Ensino Médio. A escola conta ainda com 35 professores, sendo cinco surdos e 30 ouvintes. Trabalham também nessa instituição de ensino: oito funcionários, sendo três surdos e cinco ouvintes. A escola conta com um profissional tradutor/intérprete de Libras, que possui carga horária de 20 horas.

Escola de Ensino Médio Concórdia para Surdos –

Figura 4 - Fachada da Escola de Ensino Médio Concórdia para Surdos em Santa Rosa



Fonte: Banco de Dados Projeto Produções Culturais Surdas no Contexto da Educação Bilíngue (2017)

Junho de 2017 – Conhecendo um novo contexto de Educação de Surdos

Viajar em uma quinta-feira de Santa Maria para Santa Rosa sempre é bom, pois, como venho de uma cidade vizinha à Santa Rosa, isso sempre significa que estou perto de minha família, porém, nesse dia foi diferente. A viagem consistia em conhecer uma escola de surdos, que por muitas vezes já havia escutado falar, mas na realidade ainda não conhecia. Ao chegar lá, eu e minha colega do grupo de pesquisa encontramos com um colega surdo, também participante do projeto guarda-chuva, e assim nos instalamos em um hotel da cidade. Na noite de 08 de junho de 2017, estava acontecendo na escola uma festa junina, então, fomos até a escola onde foi possível termos um primeiro contato com aquele espaço escolar e com alguns professores e estudantes surdos. A experiência de encontrá-los num momento mais informal, menos protocolar, possibilitou ver a escola de outra forma, a partir de um olhar menos formal do que nos dias de atividade. Na manhã seguinte, sexta-feira, um dia muito frio do mês de junho de 2017, eu e meus dois colegas retornamos à escola, para realizar entrevistas com estudantes e professores. Lembro-me da forma carinhosa que fomos recebidos pelos professores, que nos aguardavam com café e

chimarrão, isso deixou a condição de fazer as entrevistas muito mais aconchegante, menos burocratizada.

Conhecer a escola Concórdia foi movimentar meu pensamento no sentido de compreender outras formas de organização escolar e de estabelecer outros modos de relação com a comunidade surda. Digo isso, pois, conforme mencionado anteriormente, há algum tempo, tenho uma relação com a escola de surdos de Santa Maria, uma escola com diferentes movimentos a favor de lutas pelos direitos dos sujeitos surdos, com líderes surdos que são importantes referências identitárias aos estudantes que frequentam aquela escola. Na escola Concórdia, no momento da realização da pesquisa, encontrei a presença de uma única professora surda, juntamente com os estudantes da instituição. Isso me fez pensar que a professora e os estudantes dão as condições necessárias para pensarmos nas relações de cultura e identidade surda naquele espaço. Também entendi que, naquele contexto escolar, as identidades surdas, de outra maneira das que eu já conhecia, estavam presentes, pois, como observado, a presente escola se torna um ponto de encontro dos atuais estudantes e dos que já se formaram, sendo que esses estudantes são moradores de diferentes cidades da região.

Na esteira de querer conhecer mais sobre algumas características da Escola de Ensino Médio Concórdia para Surdos, busquei informações nos materiais que compõem a materialidade de análise dessa pesquisa. Nos documentos, encontrei que essa instituição de ensino é filantrópica, mantida pela Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos (APADA), e atende seus alunos em três turnos: manhã, tarde e noite. Atualmente, a escola conta com um total de 56 alunos, divididos em: Educação Infantil, Ensino Fundamental - Anos Iniciais, Ensino Fundamental - Anos Finais, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Ensino Médio. Nessa instituição de ensino, trabalham 18 professores e dez funcionários, sendo que, entre esses profissionais, um professor e um instrutor são surdos.

A partir do “mergulho” que realizei em cada uma das escolas, diante de algumas indagações que emergiram pelo caminho, seja pela familiaridade, pelo desconhecimento, pela reciprocidade, pela escuta sobre o espaço, pelas leituras que fiz sobre esses ou pelo engessamento da entrevista, pelas transcrições e pelas traduções de cada uma delas, é que defendo que esses foram os movimentos que deram o andamento da presente investigação. Nesse sentido, considero pertinente retornar ao questionamento inicial deste estudo, que consiste em: **Como são**

produzidos os currículos para as escolas de surdos, a partir de uma determinada ordem discursiva, que denominamos de educação bilíngue? Para buscar responder a problematização anunciada, foram realizadas análises em alguns materiais que pertencem aos locais de investigação.

Com a finalidade de entender o emaranhado que constituiu a materialidade dessa pesquisa, que tem como objetivo principal os discursos que circulam nos espaços e nos tempos acerca do currículo da educação de surdos, é que trago a noção de discurso com uma ferramenta analítica, com isso atento que esses são produzidos por relações de poder e saber que geram determinadas verdades. Segundo Foucault (2008, p.135-136),

chamaremos de discurso um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva; ele é constituído de um número limitado de enunciados, para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência.

Para fins de organização didática deste estudo, optei por realizar uma divisão da materialidade de análise em dois blocos: o primeiro, o bloco dos materiais periféricos, composto pelos documentos que regem a educação de surdos como, por exemplo, o Decreto 5.626 que regulamenta a Lei 10.436, a Base Nacional Comum Curricular, o Plano Nacional de Educação – Mata 4. Assim, ao procurar entender de que forma as escolas vêm se organizando politicamente para atender a emergência da educação bilíngue, tornou-se possível perceber a função das línguas na educação de surdos e nos movimentos curriculares. O segundo bloco é composto pela materialidade das escolas como o Projeto Político Pedagógico (PPP), as entrevistas com professores e estudantes e os questionários com a equipe diretiva.

O questionário foi organizado a fim de contextualizar cada escola sendo que, nesse momento, cada diretor demonstrou como a escola está organizada, tornando possível conhecer o número de alunos, professores, se há ou não intérprete, entre outras questões que envolvem as práticas da gestão educacional dos ambientes investigados. Dessa forma, com a análise desse material, produziu-se uma narrativa na qual foi possível conhecer cada ambiente escolar e os elementos da sua organização.

Em relação às entrevistas realizadas com professores e estudantes, penso que elas assumem uma centralidade e são potentes para aquilo que estou

problematizando na minha pesquisa, pois demonstram as singularidades de cada ambiente pesquisado. Diante desse enredo discursivo, tornou-se possível ter o conhecimento dos diferentes enunciados relacionados ao currículo das escolas investigadas, bem como pensar nos modos como o currículo vêm sendo pensado nos espaços e nos tempos escolares dos surdos.

2.3 MATERIALIDADE E MOMENTOS ANALÍTICOS DA PESQUISA

Até o momento, procurei sinalizar as filiações teórico-metodológicas, o lócus de investigação e o corpus empírico que compõem a presente pesquisa de mestrado. Corroborando com essas ideias, esta seção tem por objetivo apresentar como a materialidade selecionada foi analisada, sendo que a noção do discurso, trazida por Michel Foucault (1996), torna-se a principal ferramenta de análise nesta investigação.

É sempre possível dizer o verdadeiro no espaço de uma exterioridade selvagem; mas não nos encontramos no verdadeiro senão obedecendo às regras de uma “política” discursivas que devemos reativar em cada um de nossos discursos (FOUCAULT, 1996, p.35).

Com o entendimento de que os discursos e as práticas discursivas demonstram as forças de verdade de variados contextos sociais, baseando-se em políticas que detêm o poder/saber sobre uma determinada população e sobre um determinado local, compreendo que os currículos são dispositivos discursivos carregados de verdades. Com relação a isso, trago a ideia de poder/saber trazida por Foucault, entendendo que

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. (FOUCAULT, 1987, p. 31).

A partir da análise dos documentos legais, que compõem o primeiro bloco de materiais analíticos, foi possível conhecer os discursos presentes nesses materiais, principalmente, no que se relaciona às questões da educação bilíngue.

Quadro 2 – Documentos Oficiais Analisados – Bloco 1.

Documentos Oficiais Analisados
Decreto 5.626 que regulamenta a Lei 10.436,
Base Nacional Comum Curricular
Plano Nacional de Educação – Meta 4

Fonte: Autora

Com a análise realizada no segundo bloco de materiais, referentes a cada uma das escolas, a Escola Municipal Especial Helen Keller, a Escola Estadual de Educação Especial Dr. Reinaldo Fernando Cóser e a Escola de Ensino Médio Concórdia para Surdos, buscou-se conhecer os discursos curriculares a partir das experiências vivenciadas em cada um desses, ou seja, com a análise pude compreender como as escolas investigadas estão construindo diferentes experiências curriculares, a partir de uma ordem discursiva chamada educação bilíngue.

Para fim de sistematização dos dados, cada escola receberá um número. Sendo assim, a Escola Helen Keller será a Escola 1. Também, a narrativa das entrevistas de professores e estudante trazidas para o trabalho, receberam uma identificação para uma melhor organização, sendo que a professora surda será identificada como P.S.1. e a professora ouvinte será P.O.1. . Os estudantes dessa escola serão identificados como A.S.1., sendo que foram realizadas entrevistas com 11 estudantes, das quais utilizei cinco entrevistas no momento da análise. Para diferenciar os estudantes, cada um ganhará uma letra, conforme o quadro abaixo.

Quadro 3 – Materialidade analisada da Escola Municipal Especial Helen Keller (Escola 1).

Materialidade	Entrevistas		Identificação	
Projeto Político Pedagógico Questionários equipe diretiva	Professores/ Identificação	Professora surda Professora ouvinte	P.S.1. P.O.1.	
	Estudantes	11 estudantes surdos	A.S.1.	A.S.1.a A.S.1.b A.S.1.c A.S.1.d A.S.1.e

Fonte: Autora.

A Escola Cóser será a Escola 2. As narrativas dos professores estão da seguinte forma: a professora surda será identificada como P.Sa.2. e o professor surdo será P.So.2. Os estudantes dessa escola serão identificados como A.S.2. Nessa escola, foram realizadas entrevistas com 12 estudantes, das quais utilizei cinco entrevistas no momento da análise. Para diferenciar os estudantes, cada um ganhará uma letra, conforme o quadro abaixo.

Quadro 4 – Materialidade analisada da Escola Estadual de Educação Especial Dr. Reinaldo Fernando Cóser – (Escola 2)

Materialidade	Entrevistas		Identificação	
Projeto Político Pedagógico Questionários equipe diretiva	Professores/ Identificação	Professora surda Professor surdo	P.Sa.2 P.So.2	
	Estudantes	12 estudantes surdos	A.S.2	A.S.2.a A.S.2.b A.S.2.c A.S.2.d A.S.2.e

Fonte: Autora.

Por fim, a Escola Concórdia será a Escola 3. As narrativas das entrevistas desse local estarão identificadas como: a professora surda será P.S.3 e a professora ouvinte será P.O.3. Nessa escola, foram realizadas entrevistas com dez estudantes

das quais utilizei três entrevistas no momento da análise. Para diferenciar os estudantes, cada um ganhará uma letra, conforme o quadro abaixo.

Quadro 5 – Materialidade analisada da Escola de Ensino Médio Concórdia para Surdos (Escola 3)

Materialidade		Entrevistas		Identificação	
Projeto Político Pedagógico; Questionários equipe diretiva;		Professores/ Identificação	Professora surda Professora ouvinte.	P.S.3. P.O.3;	
		Estudantes	10 estudantes surdos.	A.S.3.	A.S.3.a A.S.3.b A.S.3.c

Fonte: Autora.

Dessa forma, com o anúncio das materialidades que compuseram a presente pesquisa, pude compreender a questão que fazia ao iniciar este estudo, que consistia em como as escolas investigadas traziam em seus discursos a ideia de educação bilíngue, entendendo essa não somente a partir do aprendizado de duas línguas – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa –, mas perspectivando que a educação bilíngue se relaciona com outros conceitos, ou seja, com identidade, política, artefatos culturais, diferença surda, entre outros. Assim, ao movimentar o corpus analítico da pesquisa, buscando responder os objetivos desta, pude compreender que cada contexto estudado possui suas peculiaridades no que diz respeito à educação bilíngue.

A partir desse exercício, três categorias de análise foram identificadas, as quais serão apresentadas nos próximos capítulos, sendo que cada um deles refere-se às unidades de análise com significações de cada escola investigada. A primeira unidade compreende a centralidade da língua de sinais e das identidades surdas na composição do discurso curricular da Escola Municipal Especial de Ensino Fundamental Helen Keller. A segunda unidade está composta pelas análises da Escola Estadual de Educação Especial Dr. Reinaldo Fernando Cóser, contexto em

que as recorrências dos discursos presentes na materialidade dizem de uma aproximação entre as questões que envolvem o campo da educação de surdos como, por exemplo, a centralidade da língua de sinais, da cultura e comunidade surda e o campo da Educação Especial, relações essas que produzem efeitos nos arranjos curriculares da referida escola. Já, na terceira unidade, faço um exercício analítico a partir dos dados da Escola de Ensino Médio Concórdia para Surdos, na qual se pode vislumbrar uma associação muito forte entre os discursos da educação bilíngue pautada, principalmente, na língua de sinais, com os movimentos de assistência e benevolência do campo da Educação Especial.

CAPÍTULO 3 - LÍNGUA DE SINAIS E IDENTIDADE SURDA: UM DISCURSO QUE CONTITUI FORMAS DE SER SURDO NA CONTEMPORANEIDADE

A escola prevê, a complementação de um currículo de base comum. O ensino da Libras e o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua, para os alunos surdos, a partir de uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental (PPP, 2014a, p. 22).

Início este capítulo apresentando um excerto do Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Especial de Ensino Fundamental Helen Keller (HK), que colaborou para começar a compreender e a desenhar algumas problematizações a respeito dos discursos curriculares presentes nos materiais de análise que envolvem esse contexto escolar, principalmente, as questões relacionadas à educação bilíngue.

A referida escola começou a realizar o trabalho com pessoas surdas na década de 1960. Nesse período, a instituição não tinha claro se os surdos necessitavam de escola ou de um trabalho clínico para o desenvolvimento, e o espaço passou a contar com ambos os trabalhos: o escolar e o clínico. O trabalho clínico recebia pessoas surdas e com distúrbios na fala. No ano de 1986, foi fundada a Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Helen Keller, nesse momento, houve uma separação entre os trabalhos clínicos e pedagógicos dos sujeitos surdos. O trabalho pedagógico envolvia a convivência entre os pares e a valorização da aquisição da Libras. Na década de 1990, a comunidade escolar fez uma imersão em estudos e reflexões na busca de uma nova proposta de ensino, cujo efeito é a aproximação aos discursos da educação bilíngue, que começaram, a partir de então, a compor o cotidiano da escola.

Figura 5 – Quadro Fundação Escola Municipal Especial de Ensino Fundamental Helen Keller



Fonte: Banco de Dados Projeto Produções Culturais Surdas no Contexto da Educação Bilíngue (2017)

É a partir do enredo discurso que envolve a Língua Brasileira de Sinais, a Língua Portuguesa e a identidade surda que significo o movimento analítico empreendido neste capítulo. Ao voltar o olhar às práticas discursivas que organizam o cenário da Escola Hellen Keller, foi possível compreender como a escola organiza-se e quais as relações presentes entre professores e estudantes na lógica da educação bilíngue. Entendo, no contexto deste estudo, que a própria noção de educação bilíngue assumida pela escola se constitui num regime de verdade, pois cada local, sociedade e cultura possuem uma política, uma organização e uns mecanismos que procuram se

distinguir entre sentenças verdadeiras e falsas, os meios pelos quais cada um deles é sancionado; as técnicas e procedimentos valorizados na aquisição da verdade; o status daqueles que estão encarregados de dizer o que conta como verdadeiro (FOUCAULT, 2007, p. 12).

Nesse sentido, percebo que o discurso curricular está implicado com esses regimes de verdade, ou seja, o currículo é um dispositivo que carrega determinadas verdades, as quais produzem significados.

Considero necessário, neste momento, destacar qual a concepção de currículo que a escola Helen Keller apresenta em sua proposta pedagógica:

Currículo é o principal instrumento do processo de orientação de um planejamento pedagógico organizado com intencionalidade, objetivos e

metas. Por ser elemento dinâmico, articulador e facilitador da socialização do saber sistematizado, precisa estar voltado para atender as necessidades dos educandos. É o conjunto programado de atividades que são organizadas para promover o conhecimento dos alunos, tendo como objetivo formar um cidadão participativo, autônomo, crítico, responsável, criativo e solidário (PPP, 2014a, p. 18).

A partir da concepção de currículo trazida em um dos documentos da escola, pude realizar as demais análises no corpus empírico desta investigação. Assim, a Língua Brasileira de Sinais configura-se como a primeira língua dos sujeitos que frequentam aquele espaço (HK), de forma que a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, constitui-se como a segunda língua. A partir das entrevistas, essa construção discursiva apareceu como potente para pensar nos processos de significação das línguas envolvidas quando falamos em educação bilíngue de alunos surdos. Nessas narrativas, foi possível perceber a legitimidade que a Libras possui na vida os sujeitos surdos, pois ela se torna a principal fonte de acesso ao mundo. Ou seja, é por meio de uma língua, que se configura como visual-espacial, que os alunos surdos constroem suas aprendizagens e manifestam sua identidade cultural. Para sinalizar a organização das línguas nesse contexto, trago uma passagem de uma das entrevistas realizadas com um dos estudantes:

Pesquisadora: Você cresceu aqui na escola. Tem alguma coisa alguma professora ou algo que tenha te marcado?

Estudante: A língua de sinais. Aprender a língua de sinais [...]. A aprendizagem da língua portuguesa, as diferentes disciplinas. O que eu mais gosto de aprender aqui é língua portuguesa. Por quê? Porque é uma segunda língua. Minha primeira língua é a língua de sinais e a língua portuguesa segunda língua, então eu gosto de aprender (A.S.1.a, 2017).

Nessa fala, pode-se perceber que o estudante destaca o aprendizado da Libras como também da Língua Portuguesa, entendendo que a aquisição da L1 como primeira língua é de fundamental importância para a aprendizagem dos demais conhecimentos, que os alunos estão expostos no contexto escolar, nesse caso, destaca-se o aprendizado da Língua Portuguesa.

Com a sinalização da importância da aquisição da língua considerada como natural para sujeitos surdos (Libras), entendo que, nas escolas de surdos, a língua de

sinais se torna um ponto central das discussões, das avaliações e das problematizações que imprimem os discursos curriculares, ou seja, essas questões marcam a constituição do currículo da escola de surdos no contexto da educação bilíngue. Com referência a fabricação dos currículos das instituições específicas de surdos e a noção de que esse é um dispositivo organizador dos tempos, dos espaços e das propostas de ensino, utilizo-me das palavras de Lunardi (1998, p. 81):

No currículo da escola de surdos, onde mundos culturais diferentes se enfrentam, os alunos juntamente com os professores [...], reconstróem e contestam, as formas hegemônicas de dominação da sociedade mais ampla, da escola e do próprio currículo. Portanto, ao fabricar o currículo, somos também interpelados por ele, como também, produzidos por ele de formas específicas.

Diante da recorrência que envolve a fabricação de currículos para escolas específicas de surdos, a Escola HK procura enfatizar alguns movimentos que foram fundamentais para a organização atual da escola. Conforme destacado em sua Proposta Política Pedagógica (2014), a comunidade surda caxiense, com o intuito de buscar o reconhecimento dos direitos por uma educação que considerasse os surdos como sujeitos da diferença e não como um sujeito da falta, organizou-se em torno dessas pautas e aliou-se às lutas dos movimentos surdos em favor da diferença cultural dos surdos. Segundo Witches (2018, p. 113), “a comunidade surda brasileira [...] ao longo da década de 1990, formou o movimento político que tem reivindicado uma educação adequada às diferenças culturais e linguísticas que identificam os surdos como um grupo”.

Com esse propósito de enfatizar a Língua Brasileira de Sinais como um direito linguístico e cultural dos sujeitos que são usuários dessa língua, no ano de 1997, o município de Caxias do Sul, “reconheceu oficialmente a Libras como meio de comunicação através da Lei Municipal ¹² n° 4.612 de 14 de janeiro, revogada pela Lei Municipal n° 6.456 de 15 de janeiro de 2005” (PPP, 2014a, p.05). Dessa forma, essa tornou-se uma importante conquista para outros desdobramentos não somente escolares, garantindo a Língua Brasileira de Sinais também nos setores públicos,

¹² Em uma pesquisa sobre o reconhecimento da Libras como meio de comunicação em legislações municipais, encontrei que, no Estado do Rio Grande do Sul, a Libras é reconhecida em alguns municípios, incluindo o município de Santa Maria pela Lei n° 4.345/2000, o qual também possui uma escola lócus de investigação dessa pesquisa.

enfim, o discurso da educação bilíngue ultrapassa, com essa legislação, os muros da escola. Inclusive, no sentido de potencializar a discussão sobre o direito de uma educação através do aprendizado da Libras como primeira língua, trago o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Segundo o Decreto em questão:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.

Art. 3º As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor.

Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente.

Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa. (BRASIL, 2002, p. 23)

Ainda sobre as línguas que envolvem o sujeito surdo na escola, re sgato o Decreto nº 5.626/05, Capítulo 3, Artigo 5º, que se refere à formação docente necessária para atuar junto aos alunos surdos. Segundo o texto:

A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue (BRASIL, 2005).

Com o conhecimento do Decreto, evidencia-se a potência do aprendizado da Língua Brasileira de Sinais nos cursos de formação docente, entendendo a importância do conhecimento dessa língua por parte dos professores que estão inseridos nos contexto de educação de surdos.

Diante dos aspectos legais apresentados, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Helen Keller busca, em seu ambiente escolar, por práticas de ensino

que proporcionem aos estudantes surdos um local que contemple sua língua natural (Libras) e a segunda língua (Língua Portuguesa) na modalidade escrita. O ensino de ambas as línguas ocorre através da inserção de profissionais das diferentes áreas do conhecimento que possuem formação específica para atuar junto a área da surdez, a fim de favorecer a construção da identidade surda através dos saberes formais e informais, visando uma interação entre comunidade surda e escola.

Diante dessa malha discursiva, em relação às línguas que estão presentes dentro do ambiente escolar analisado e da organização de uma equipe de profissionais que possuem formação específica na área da surdez, atuantes nesta escola, considero pertinente analisar algumas narrativas de professoras a respeito de como entendem a escola de surdos.

A partir dessas narrativas, outro elemento analítico emerge: as identidades surdas. Nesse sentido, ao analisar a entrevista realizada com a professora ouvinte (P.O.1), pude perceber seu engajamento ao trabalhar em um local, onde a Libras é a língua mais utilizada. A seguir, apresento alguns trechos dessa a entrevista.

O que faz da escola HK, ser uma escola de surdos? E o que faz dessa escola uma escola bilíngue? “O que faz essa escola, uma escola de surdos, é que a escola foi feita para surdos, mas foi reivindicação de ouvintes, os pais reivindicando uma escola. É uma escola então organizada por ouvintes para atender surdos, agora ela passou dessa etapa porque desde o seu início tinha professor surdo, então ela também assumiu, ela assume todos os dias essa identidade. Uma escola com a cultura surda presente, com a libras presente, ela é uma escola especial para a comunidade surda, atende a comunidade surda em vários aspectos”. (P.O.1., 2017). **No momento em que a Professora P.O.1., responde à questão anunciada, lembra-se de um momento vivenciado na escola e narra o mesmo:** “[...]foi no meu primeiro ano de Helen Keller começo assim aquela coisa, assim de estar começando a aprender libras, não tinha ainda domínio da língua e eu entro na minha aula, depois do recreio e está escrito no quadro assim: Futuro da escola Helen Keller, nomes de surdos, fulano, diretor, outra vai ser professora de história ou de geografia os nomes deles e tal, lá por último o nome da diretora e ele escreveram “empregada”. Isso me deu um choque porque estava desrespeitando uma hierarquia na escola e eu chamei a diretora e disse olha o que escreveram e

ela falou bem assim: não tem problema nenhum, essa é a escola que eu sonho para vocês, a escola de surdos com professores surdos, com direção surda, esta é a escola dos meus sonhos, eu estou aqui pelos sonhos de vocês”. (P.O.1., 2017). **Outra pergunta realizada foi: O que você considera importante em uma escola de surdos?, em sua resposta ela narra que: “Contemplar as necessidades, da comunidade surda as necessidade intrínsecas a cultura surda, escolas de surdos ela tem que ter entendimento da especificidades desta cultura e contemplar isso a partir disso desenvolver seu currículo¹³, desenvolver suas atividades pedagógicas, sempre nesse contexto, a questão linguística sim e as outras questões que pontuam o cotidiano de um surdo e a cultura surda estar presente em praticamente todas as ações”.** (P.O.1., 2017).

Pude perceber, na narrativa da professora P.O.1, um destaque ao engajamento dos familiares dos sujeitos surdos para a criação de um ambiente escolar específico, bem como essa escola faz referência ao desenvolvimento de um currículo que aborde questões como cultura e identidade surda. Sendo assim, o espaço escolar configura-se como um ambiente identitário, cultural, a partir da presença não somente de estudantes e professores, mas da comunidade surda, ou seja, a escola torna-se um local de encontro dos pares. Em seu Projeto Político Pedagógico a escola, destaca que:

A escola é, para a maioria, o único espaço onde tem acesso à informação através da sua língua natural, visto que 90% das famílias não dominam a LIBRAS [...] Assim sendo, a importância da escola para o aluno Surdo, além do letramento, vem ao encontro de um olhar que busca a sua constituição enquanto sujeito de direitos de querer e saberes. É no encontro com seus pares, com as práticas diversas que a escola oferece, que o aluno passa a dar significado ao mundo que o rodeia. É o lugar onde ele pode ressignificar as situações do dia-a-dia que lhe são apresentadas e que não tem entendimento. É na escola que sua identidade se constitui, com seus pares, com professores, com líderes Surdos, que através da ação pedagógica o incentiva para novas descobertas e desafios. (PPP, 2014a, p. 08).

Em consonância com a proposta pedagógica da escola investigada, pude observar, nas narrativas das entrevistas realizadas com os estudantes, que o contato entre os pares é de grande importância para os sujeitos que frequentam aquele

¹³ Todas as frases em negrito correspondem a grifos meus, para fins de dar destaque a determinadas narrativas que serão aprofundadas na análise.

contexto. Dessa forma, trago alguns excertos das entrevistas, que evidenciam esse discurso:

Pesquisadora: Por que você estuda aqui na escola?

Porque aqui é uma escola para surdos, tem contato com outros surdos.

Aqui na escola com quem que te comunica?

Eu me comunico em libras com surdos com os quais eu tenho contato. Mais com alunos do que com professores. (A.S.1.b, 2017);

Pesquisadora: Como é a sua comunicação aqui na escola?

Eu me comunico e converso com os surdos aqui na escola (A.S.1.c, 2017);

Pesquisadora: Tem alguma pessoa com quem você se comunique mais?

Com os colegas. Sempre me comunico bastante com os meus colegas (A.S.1.d, 2017).

Pesquisadora: Por que tu estudas aqui no Hellen Keller?

Eu entrei aqui no primeiro ano e eu nunca cheguei a ir para escola de ouvintes, vim direto para cá porque tinha língua de sinais, questões da cultura surda, a comunicação é melhor (A.S.1.e, 2017).

A Escola Helen Keller, além de se configurar como um espaço educacional, é um espaço que proporciona o contato surdo-surdo, onde a cultura e a comunidade surda são reconhecidas, fazendo com que o discurso sobre a identidade surda tenha efeitos sobre os sujeitos que compõem a escola. Desse modo:

é bastante comum vermos surdos falando dessa troca, desse contato como elemento chave para o desenvolvimento de sua cultura, além dos saberes legitimados que estimulam o encontro entre pares surdos, como forma de identificação e reconhecimento cultural (GOMES, 2011, p.54).

No momento em que a escola reconhece a comunidade e a cultura dos sujeitos surdos como um todo, ou seja, que é a partir do contato dos pares e do reconhecimento dos direitos que os surdos possuem, que se forma as identidades surdas/ que se produz formas de ser surdo, ela está compreendendo as especificidades que envolvem esse grupo de pessoas. Com isso, o contexto escolar

possibilita que cada um construa sua identidade a partir de práticas realizadas no interior da escola. Há uma preocupação com o reconhecimento das identidades surdas no contexto escolar investigado, isso pode ser evidenciado por meio da oferta da disciplina de Cultura Surda aos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental. Segundo o Projeto Político Pedagógico (2014), essa disciplina relaciona-se com a história da surdez no Brasil e no mundo, as lutas e as conquistas desses sujeitos, a atuação dos líderes em busca dos direitos dos indivíduos surdos e sua inclusão no mercado de trabalho.

Com os diferentes materiais que venho apresentando nesse capítulo, percebo a organização de um discurso elaborado através de relações de poder/saber que produzem os sujeitos que frequentam o local que estou descrevendo. Com relação à ideia de que os sujeitos são produzidos, Veiga-Neto (2016, p. 44), partindo dos ensinamentos de Foucault, observa que “o sujeito moderno não está na origem dos saberes; ele não é o produtor de saberes mas, ao contrário, ele é um produto dos saberes. Ou talvez melhor, o sujeito não é um produtor, mas é produzido no interior dos saberes”. Assim, a identidade dos sujeitos constitui-se no ambiente cultural em que esses se encontram inseridos, nas relações que possuem com o meio e com as pessoas que coabitam o mesmo local. Na compreensão de Hall (1997), as identidades são construídas no interior das representações dos grupos culturais.

Isto, de todo modo, é o que significa dizer que devemos pensar as identidades sociais como construídas no interior da representação, através da cultura, não fora delas. Elas são o resultado de um processo de identificação que permite que nos posicionemos no interior das definições que os discursos culturais (exteriores) fornecem ou que nos subjetivemos (dentro deles). Nossas chamadas subjetividades são, então, produzidas parcialmente de modo discursivo e dialógico. Portanto, é fácil perceber porque nossa compreensão de todo este processo teve que ser completamente reconstruída pelo nosso interesse na cultura; e por que é cada vez mais difícil manter a tradicional distinção entre “interior” e “exterior”, entre o social e o psíquico, quando a cultura intervém (HALL, 1997, p.06)

Ao pensar na identidade dos sujeitos surdos, remeto ao sujeito com uma marca cultural, fato este que rompe a representação da pessoa que carrega em si uma patologia/ deficiência. Ou seja, entendo a constituição do sujeito surdo como aquele que possui, conforme Hall (1997), identidades fragmentadas, que se constituem como plural, múltiplas, que se transformam e que não se definem por serem estática. Para compreender as múltiplas identidades, o mesmo autor enfatiza formas de identidade pós-estruturalistas:

- as identidades são contraditórias, se cruzam, se deslocam continuamente;
- as contradições cruzam grupos políticos ou mesmo estão na cabeça de cada indivíduo;
- nenhuma identidade social pode alinhar todas as diferentes identidades como uma identidade mestra;
- a erosão de identidade mestra faz emergir novas identidades sociais pertencentes a um base política definida pelos novos movimentos;
- a identidade muda de acordo como o sujeito é interpelado;
- a identidade cultural é formada por meio do pertencimento a uma cultura (HALL, 1997, p. 21).

Com isso, a identidade surda caracteriza-se por não ser única. No contexto da Escola Helen Keller, em seu cotidiano, estabelecem-se relações que potencializam a identificação dos sujeitos surdos em diferentes contextos culturais e linguísticos. Nesse sentido, a Escola possui um engajamento por políticas que considera os “aspectos de gênero, etnia, classe social que influenciam de maneira decisiva nas relações pessoais, sociais e nas formas desses sujeitos interagirem com o mundo” (PPP, 2014a, p. 16). Dessa maneira, a escola de surdos é um local privilegiado para a construção de identidades, é na escola que os aspectos destacados são estimulados para o desenvolvimento de laços culturais, sendo esse um elemento primordial a ser considerado no processo de aprendizagem.

A partir das práticas discursivas que estão enredadas no contexto da Escola Helen Keller, procuro retomar a problematização inicial dessa pesquisa que consiste em: Como são produzidos os currículos para as escolas de surdos, a partir de uma determinada ordem discursiva, que denominamos de educação bilíngue? Pode-se inferir que a Escola visa, em suas práticas curriculares, uma organização pautada em um local cultural surdo produtor de identidades e subjetividades. Porém, problematizo quais as relações que os sujeitos, pertencentes a esse local, possuem com os outros sujeitos, pertencentes a outras culturas? Como que os estudantes se relacionam com a Língua Portuguesa na modalidade escrita? Ao atentar para as questões da educação bilíngue, compreendo que ela está pautada além das relações com as línguas, mas, neste momento, compreendo que a relação entre L1 e L2 se evidenciam, sendo que a Libras e a Língua Portuguesa ocupam diferentes significados, a partir das relações que estabelecem na Escola Helen Keller. Destaco que não tenho como objetivo, neste trabalho, produzir um juízo de valor acerca das práticas curriculares, o que estou buscando em meu estudo é conhecer os diferentes discursos que se referem aos currículos das escolas de surdos, procurando tensionar o cenário da educação bilíngue.

CAPÍTULO 4 – O CAMPO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS E O CAMPO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: ARTICULAÇÕES E AMBIVALÊNCIAS QUE CONSTITUEM A ESCOLA DE SURDOS

É importante o bilinguismo na Escola Cóser, é importante é uma marca da surdez e a segunda língua é a língua portuguesa. Não conhecia o bilinguismo, não tinha conhecimento o que era. É importante aqui o Cóser é bilíngue é uma marca na escola, a segunda língua é o português existe a língua de sinais também, mas antes de conhecer o Cóser, não sabia o que que era o bilinguismo e até não sabia como tinha surgido, perguntei para o P.So.2., como tinha surgido a história da língua de sinais. Também a Educação Especial, pós-graduação, orientação todas essas coisas estão aqui dentro (A.S.2., 2017).

A escolha dessa narrativa de um estudante da Escola Estadual de Educação Especial Dr. Reinaldo Fernando Cóser, que ocupa o lugar de uma epígrafe, auxilia a começar a pensar nos enredos que movimentaram esta pesquisa, principalmente, no que se refere às discussões que envolvem os currículos e a educação bilíngue para surdos presentes nesse contexto escolar. Sendo assim, é de extrema importância, novamente, pois já sinalizei neste trabalho, que o currículo seja tomado como um dispositivo, configurado pelo

seu desenvolvimento com um conjunto de discursos articulados à implementação e justificação de medidas educacionais, funcionando como uma *rede* que se estabelece entre os diferentes elementos, o que permite regular as práticas discursivas (MORGENSTERN, 2009, p. 27).

Ao me reportar à materialidade empírica que se refere à Escola Cóser, intento apreender uma descrição analítica do funcionamento de seus discursos curriculares, entendendo ser necessário conhecer relances no contingente histórico dessa instituição, o que, por conseguinte, torna possível as configurações atuais desse contexto.

Com a ideia de conhecer os discursos curriculares que estão presentes na Escola Estadual de Educação Especial Dr. Reinaldo Fernando Cóser (Cóser), principalmente, o que se refere à emergência da educação bilíngue, é que, ao analisar a materialidade analítica, primeiramente compreendi que a Escola Cóser é uma instituição de ensino oriunda da reivindicação da comunidade de surdos e dos professores do município de Santa Maria e região. Nesse sentido, a escola começou suas atividades no município no ano de 2001, oferecendo inicialmente a Educação Infantil, os Anos Iniciais e os Anos Finais do Ensino Fundamental; após o ano de 2002,

passou a contar com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o Projeto Experimental de Curso Normal, em nível médio.

Seguindo nas direções apresentadas, entendendo que o contexto escolar anunciado anteriormente se configura através de discursos engendrados a partir de relações de poder e saber, termos que compõem o enredo teórico desta pesquisa. São através das relações (poder/saber) que são organizados, optados e ordenados os saberes que compõem os discursos curriculares pertencentes à Escola. Com relação ao conceito de poder, que está ligado às configurações do saber, este pode ser analisado como:

[...] algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia [...] O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circular, mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação (FOUCAULT, 2007, p. 183).

Ao compreender as relações de poder e saber, que se caracterizam por serem elementos que organizam e dão as direções de como será o funcionamento de um determinado ambiente, entendo que, na Escola elegida para esta discussão, essas relações produzem as subjetividades dos sujeitos que estão inseridos no contexto escolar. Seguindo essa ideia,

ninguém passa pela escola sem carregar algumas marcas deixadas por ela. Ela imprime valores, conhecimentos, comportamentos, histórias, modos de vida. A escola produz subjetividades e, no caso da escola de surdos, produz formas de ser surdo (CARCERES, 2016, p. 64).

Diante disso, ao observar a organização da Escola, esta que visa por uma educação de surdos desde a tenra idade, e o seu Projeto Político Pedagógico (PPP), posso inferir que a Escola tem como principal objetivo uma educação que enfatize as diferenças culturais desses sujeitos. Para isso, o ensino ofertado para os estudantes procura uma organização aliançada a uma proposta de educação bilíngue. Em relação à educação bilíngue:

A escola se propôs inicialmente a implementar a conscientização da comunidade escolar quanto a importância da Língua de Sinais e da Escrita de Língua de Sinais – ELS, da cultura e da identidade surda, do uso da Língua de Sinais como primeira língua da escola, do uso da Língua Portuguesa Escrita como segunda língua da escola. A partir destes desafios a Escola colocou os educadores surdos de Língua de Sinais participando efetivamente do processo educativo e, a partir da assessoria linguística, construiu uma proposta metodológica de Língua Portuguesa Escrita como segunda língua,

consolidando assim a abordagem bilíngue na educação de surdos (PPP, 2013, p. 6).

Ainda, em seu PPP, a escola possui um capítulo intitulado “Bilinguismo”, o qual enfatiza que o mais importante para a educação bilíngue é proporcionar aos estudantes a aquisição da linguagem, sendo a língua de sinais a língua natural dos surdos. Para isso, a instituição elabora algumas metas que oportunizam um ambiente linguístico:

- a- Garantir o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e do indivíduo. Para atingir essa meta, a escola deverá ser um ambiente em que a Língua de Sinais seja usada durante todo o período, isto é, a língua usada na escola é a Língua de Sinais;
- b- Assegurar o desenvolvimento da personalidade de forma sadia. Para isso, a criança precisa interagir com adultos surdos;
- c- Garantir que a criança surda construa uma teoria de mundo, pois a criança que convive com adultos ouvintes, não tem chance de questionar as coisas, porque não obtém respostas. Quanto mais experiências de vida forem comentadas e elaboradas, amplia-se mais a concepção de mundo. A escola deverá oferecer esse tipo de experiências para que as crianças surdas façam perguntas e obtenham respostas, obviamente em Língua de Sinais, para construir sua teoria de mundo;
- d- Assegurar o acesso aos conteúdos escolares. A escola deve garantir ao aluno surdo todos os conteúdos que são estudados em uma escola de ouvintes. (PPP, 2013, p. 11-12).

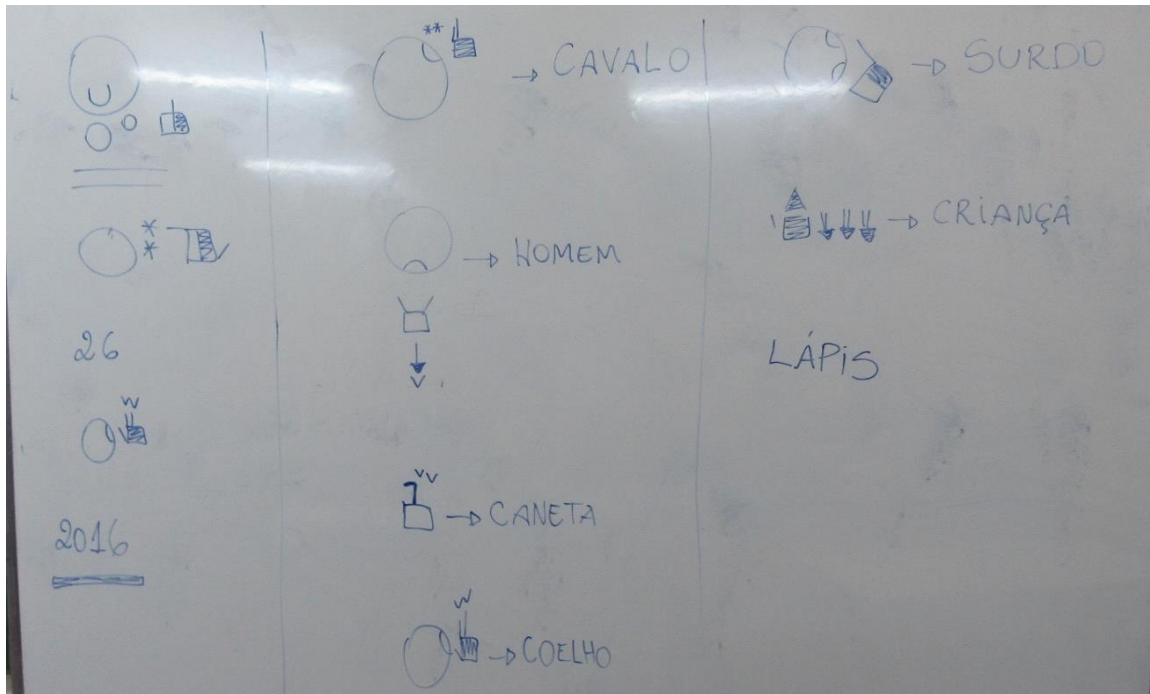
A partir desse conjunto de elementos dispostos no PPP, compreende-se que, apesar da escola possuir uma proposta de educação bilíngue, priorizando o ensino da Língua Brasileira de Sinais, ela não apresenta metas para o aprendizado da Língua Portuguesa a qual se configura, nesse espaço, como a segunda língua dos estudantes. Seguindo a premissa da escola, da importância da aquisição inicial da língua natural, há um destaque para a produção das experiências visuais que se dão pelo acesso à língua de sinais, ou seja, pela sua configuração visual-espacial é que a pessoa surda organizará seus pensamentos, conhecimentos, sentimentos.

A partir do pressuposto de que a língua de sinais se dá por meio da visualidade, há uma recorrência no discurso curricular da Escola que se potencializa por meio da busca por essa experiência visual. É, nesse contexto, que destaco a presença do trabalho sobre a escrita da Língua Brasileira de sinais no cotidiano pedagógico da Escola. Em seu Projeto Político Pedagógico, a Escola configura esse trabalho como um artefato cultural que ilustra a cultura do povo surdo.

Outro artefato cultural linguístico interessante é que estão difundindo um sistema de escrita para escrever a Língua de Sinais. Este sistema é

conhecido pelo nome de SignWriting (SW) ou Escrita da Língua de Sinais - ELS e foi um fato histórico importante para o povo surdo. (PPP, 2013, p. 13).

Figura 7 – Escrita de Língua de Sinais



Fonte: Banco de Dados Projeto Produções Culturais Surdas no Contexto da Educação Bilíngue

Nessa esteira, entendo que se torna necessário também conhecer os discursos produzidos pelos professores e pelos estudantes no que se refere à Libras, sabendo que, no contexto descrito, essa se torna o principal artefato cultural, pois, diante das entrevistas analisadas, essa língua é considerada a língua de acesso dos estudantes nos diferentes momentos de ensino e aprendizagem. Para isso, a seguir trarei alguns excertos das entrevistas realizadas com estudantes surdos da escola.

Pesquisadora: Que outros momentos ou coisas você considera importantes na escola?

[...] a língua de sinais é importante no começo eu não conhecia, como eu falei, eu ficava me questionando o que seria língua de sinais, no momento que eu aceitei aprender e não mais ficar naquela questão de gestos somente, realmente prestar atenção no que estava sendo sinalizado dar um significado para aquilo (A.S.2.a, 2017).

Pesquisadora: Você lembra de algum professor, ou algum momento importante na sua vida na escola?

A língua de sinais, Sing Write, escrita de sinais tem alguns surdos que desenham também, aula de artes. Isso tudo é um desafio para o nosso aprendizado (A.S.2.b, 2017).

Percebe-se, com os relatos acima, que a Escola Cóser se torna um importante local para os sujeitos surdos, local esse constituidor de identidades e subjetividades, pois, é através do aprendizado da Língua Brasileira de Sinais que diferentes significados começam a serem produzidos na vida dos surdos, principalmente, no que se refere aos desenvolvimentos linguísticos, afetivos, sociocultural e cognitivos.

No sentido da potência da escola de surdos na constituição do sujeito, percebo que muitos estudantes destacam, em suas falas, que esse espaço é o “melhor” para a aprendizagem. Destaco esse aspecto, pois, no momento em que estava realizando a análise na materialidade da pesquisa, minha atenção foi capturada pelos diversos discursos que evidenciam experiências negativas no momento em que estudantes, atualmente da Escola Cóser, estavam incluídos em escolas regulares. Ao conhecer os discursos dos estudantes, percebo que a escola de surdos se torna indispensável para esses, principalmente, no que se refere aos momentos de aprendizagem da língua de sinais. Nesse sentido, Witches (2018, p. 111) reforça:

o argumento de que a língua, especificamente a língua de sinais, é fundamental para o desenvolvimento da pessoa com surdez. A defesa desse argumento, entretanto, está para além da defesa de um fortalecimento identitário, ainda que eu considere a questão identitária de suma importância na esfera política.

Na tentativa de olhar para a representação produzida pelos estudantes surdos acerca de seu processo de inclusão, nas escolas regulares de ensino, é que apresento a seguir algumas narrativas dos estudantes que frequentaram essas instituições. Considero pertinente esses excertos por entender que os momentos de inclusão demonstram diferentes formas de como os sujeitos surdos vêm sendo produzidos, não somente na escola específica de surdos, mas nos demais contextos. A respeito das experiências vivenciadas pelos estudantes surdos nos momentos em que estiveram inseridos nos espaços das escolas regulares, pude perceber o quanto a escola específica de surdos para eles se tornou o local de encontro com seus pares, de

refúgio e de acolhida. Ou seja, trata-se de um lugar “sagrado”, que permite a construção cultural surda. Nos excertos a seguir, evidencia-se a força discursiva da escola de surdos na relação com as experiências inclusivas escolar desses estudantes.

É bom estudar aqui no Cóser, eu gosto [...] na escola inclusiva é bem difícil, aqui tem a língua de sinais então é melhor (A.S.2.c, 2017).

Comecei em 2003 no pré, na inclusão. Tinha colegas lá na inclusão, fiquei dois anos e eles não tinham respeito comigo, me provocavam, sou implantado e depois desses anos eu cansei da inclusão e vim pro Cóser em 2005. No segundo ano com mais quatro colegas. [...] Coloquei o implante o ano passado, fiz a cirurgia, dia 06 de Julho. Mas o que aconteceu? Tive uma infecção, e aí eu parei de estudar um tempo, voltei em Agosto. Eu fazia terapia na fonoaudióloga, mas aí o R. e a S. aconselharam minha mãe a me colocarem na escola Cóser porque eu não sabia nada de Língua de Sinais e aí comecei a render um pouquinho. Aprendi Língua de Sinais e na Inclusão eu esqueci tudo o que eu tinha aprendido, os poucos sinais que eu sabia. E aí, aqui no Cóser eu comecei a sinalizar e aprender Língua de Sinais, usando a LIBRAS. (A.S.2.d, 2017)

Em ambas as narrativas, pode-se perceber a dificuldade que os estudantes encontraram nos momentos de inclusão, em escolas regulares, seja pela falta de comunicação com os outros estudantes pertencentes aquele local, ou pela dificuldade dos demais colegas aceitarem as diferenças surda. Percebo ainda que a inserção na Escola Cóser, após os momentos de inclusão, proporcionaram aos estudantes um contato com a Língua Brasileira de Sinais, sendo essa língua assume o papel principal de acesso aos diferentes conhecimentos.

No momento da entrevista com o A.S.2., esse aluno respondeu as questões utilizando-se da oralização juntamente com a Libras. Compreendo que, esse sujeito frequentar uma escola de surdos torna-se importante pelo fato de que, nesse contexto, esse sujeito constrói sua identidade enquanto sujeito de uma língua como também pelo fato de pertencer a um espaço social que lhe produz diferentes significados. Porém, o fato do mesmo estudante oralizar também o auxilia a ampliar seus

conhecimentos e ter um contato com diferentes sujeitos, nesse caso, com uma pessoa ouvinte. A partir dessa realidade, é possível perceber outras formas de constituição de subjetividades surdas.

Há, no contexto da Escola investigada, uma defesa e uma legitimação da Libras como a melhor forma dos sujeitos surdos desenvolverem-se, uma vez que, através da aquisição da língua de sinais, esses sujeitos surdos passarão por momentos de ensino e aprendizagem de uma maneira significativa. No entanto, percebe-se também uma abertura para outras possibilidades de aprendizagem, como o uso da língua oral, algo ainda muito nebuloso e delicado quando se trata de trazer essa experiência para o espaço escolar específico das pessoas surdas. Dito de outra maneira, ainda a língua oral carrega um conjunto de significados associados à ideia da reabilitação, do colonialismo da comunidade ouvinte para com as pessoas surdas.

Com o entendimento de que a Escola Cóser se torna um local produtor de subjetividades através do reconhecimento da Libras como L1 e da Língua Portuguesa como L2, sendo que, em alguns casos, o português aparece por meio de duas modalidades, escrita e oral, compreendo que essa Escola possui um discurso curricular que engloba também os alunos surdos que utilizam da oralidade em seu cotidiano. Esse fato ocorre, pois, nos interiores desse espaço, os estudantes podem se desenvolver através da cultura surda e de seus artefatos, aspecto que talvez não ocorra dentro das escolas inclusivas. Trago essa análise a partir de duas narrativas: de um estudante e de uma professora, sendo que ambas narrativas relataram suas experiências e suas percepções a respeito dos momentos que vivenciaram dentro dos espaços inclusivos.

Eu gosto muito da escola Cóser, acho muito legal a importância e contato entre os surdos, os professores me ensinam bastante para que eu tenho desenvolvimento maior, eu tenho muito prazer nessa atividade. Quando tinha oito anos de idade fui para a Escola D.C., **a maioria era ouvinte e era só eu de surdo no processo inclusivo os professores usavam a oralidade e eu não me comunicavam com ele**, era muito difícil a questão da escrita, **justamente pela falta de comunicação sentia um processo muito pesado pedia ajuda para os meus amigos**, para os meus colegas mas nem com eles eu consegui me comunicar então, em casa eu fazia um exercício de leitura para tentar aprender,

pudesse ter um aprendizado mais profundo, por que a inclusão é um aprendizado mais profundo e os professores batiam na minha mão apertavam minha orelha não deixavam que eu utilizasse as mãos, tinha que usar a oralidade, os professores eram muito ruim mesmo. Com 18 anos eu abandonei a escola no sexto ano e fui trabalhar durante anos, trinta e uma anos de trabalho me aposentei E aí fiquei em casa tranquila enfim a S. foi até minha casa conversar comigo, explicou sobre a escola Cóser, eu fiquei pensando fiquei relutante e decidi que não porque eu tenho trauma no processo de escolarização na Escola D.C., que foi o processo inclusivo muito ruim principalmente pela falta de comunicação. Depois o J. visitou a minha casa e falou que tem que ir na escola Cóser, pois tinha contato entre os surdos que era importante o meu retorno à escola eu ainda resistente não quis. Quando eu fui até Associação de surdos conversando com a A. me aconselhou bastante sobre a escola e **eu acabei aceitando conhecer escola Cóser, fiquei muito surpresa com todos os surdos contato um com o outro, a experiência da língua de sinais me deu muita satisfação** (A.S.2.e, 2017).

Pesquisadora: O que faz desta escola uma escola de surdos?

Bom dentro da escola tem cultura é uma cultura diferente, tem uma identidade diferente, a gente sabe que na inclusão isso não acontece, como isso acontece uma inclusão se lá os processos são baseado na oralidade? Não sabem Libras, os surdos só copiam e não aprendem nada, aqui sim, existe uma mudança que é a língua de sinais, a questão da visualidade, a questão da cultura e que é questão da identidade. Aqui eles adoram se sentem bem na escola e não querem ir para o processo inclusivo. **A inclusão tem diminuído muito o número de alunos surdos** (P.Sa.2., 2017).

A partir das narrativas, percebo que essas situações de inclusão escolar não foram condições favoráveis para os sujeitos surdos em questão, já que a língua oral, na escola regular, ocupa um lugar privilegiado como língua de instrução de uma maioria ouvinte e a língua de sinais, quando está presente, passa a ser reduzida a somente um instrumento de acessibilidade comunicativa. Para Tatiana Lebedeff (2004, p. 130), a língua de sinais nesses espaços passa a ser “utilizada mais como

uma língua de tradução de conteúdos oficiais do que uma língua que produza significados, que produza e transmita cultura”.

Pode-se perceber, a partir das narrativas analisadas, que tanto a aluna como também a professora evidenciam a importância da permanência da escola específica de surdos. A narrativa da professora, que sinaliza que “a inclusão tem diminuído muito o número de alunos surdos”, demonstra que, se os sujeitos surdos estão deixando de frequentar os ambientes inclusivos, esses sujeitos passam a fazer parte dos contextos específicos para a educação de surdos, onde se torna possível o encontro com os pares, como também da cultura e diferença surda.

Nesse sentido, entendo que é através dos artefatos que se encontram dentro da escola de surdos que essa se torna um importante local para o desenvolvimento dos sujeitos surdos, da cultura surda e, talvez, essa premissa justifique um número menor de alunos surdos nos ambientes inclusivos, ou ainda que os sujeitos surdos incluídos em escolas ditas inclusivas não se reconhecem como sujeitos da diferença ou de uma cultura diferente, nesse caso, a cultura surda.

A partir da compreensão de que muitos estudantes da Escola Cóser são estudantes que, inicialmente, frequentaram ambientes inclusivos, e que após passaram a frequentar uma escola específica de surdos, compreendo ser necessário conhecer o que dizem os documentos oficiais sobre a educação desses sujeitos tanto em ambientes inclusivos como também no que se refere às escolas de surdos e a educação bilíngue para esses contextos específicos.

Para isso, analisei o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13,005, de junho de 2014, documento composto por 20 metas. A Meta 4 do documento possui 19 estratégias, que correspondem a Educação Especial, de um modo geral a meta sinaliza:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014).

Já, no que se refere à educação de surdos, em sua sétima estratégia, o documento aponta:

garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos (BRASIL, 2014).

Nesse sentido, o documento nos aponta que os sujeitos surdos são público-alvo da área da Educação Especial, evidenciando que esses sujeitos devem ser expostos a uma educação bilíngue, tendo a Língua Brasileira de Sinais como primeira língua e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua, logo, o ensino deve ocorrer em escolas bilíngues ou em escolas inclusivas. Quando se sinaliza que a educação de surdos deve acontecer em instituições bilíngues, com um currículo voltado para essas questões, entendo que os discursos da comunidade surda e das políticas nacionais estão aliançados a favor de um local que potencialize as peculiaridades da cultura, da identidade e da subjetividade dos surdos. Também, são nesses locais que os artefatos culturais surdos estarão presentes; com relações a esses, evidencio que a Escola Cóser conta com os diferentes artefatos culturais como, por exemplo, experiências visuais, Língua de Sinais, Literatura Surda, Escrita de Língua de Sinais, Vida Social, Artes Visuais, Políticas e Materiais que valorizam às individualidades da cultura surda.

Pude perceber assim, ao longo da pesquisa, que a Escola Cóser procura em sua proposta curricular uma educação pautada no bilinguismo para surdos, sendo que, no Projeto Político Pedagógico (PPP) e nas narrativas de professores e estudantes trazidos nesta seção, o enfoque é para o aprendizado da Língua Brasileira de Sinais juntamente com o reconhecimento dos artefatos culturais surdos.

No sentido de continuar conhecendo os discursos curriculares da Escola Cóser, na seção seguinte, apresento os discursos que relacionam a Escola com o Curso de Educação Especial, da Universidade Federal de Santa Maria. Marco essa relação por entender que a presença de acadêmicos do Curso no contexto da escola, e também a formação de alguns professores da escola no mesmo Curso resultam em arranjos curriculares que organizam os espaços e os tempos da Escola Cóser.

4.1 UMA PARCERIA ENTRE OS DISCURSOS DA ESCOLA CÓSER E O CURSO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL - UFSM

Os Estudos Surdos se constituem como um programa de pesquisa em educação, pelo qual as identidades, as línguas, os projetos educacionais. A história, a arte, as comunidades e as culturas surdas são focalizados e entendidos a partir da diferença, a partir do seu reconhecimento político. Falar de diferença provoca, ao mesmo tempo, uma problematização sobre a oposição entre normalidade e anormalidade e, inclusive, a problematização da própria normalidade, do cotidiano.

Porém, o conceito de diferença não é utilizado como um termo a mais, dentro de uma continuidade discursiva, em que habitualmente se incluem outros como, por exemplo, “deficiência” ou “diversidade”. Esses, no geral, mascaram e neutralizam as possíveis consequências políticas, colocam os outros sob um olhar paternalista e se revelam como estratégias conservadoras para ocultar uma intenção de normalização. A diferença como significação política é construída histórica e socialmente; é um processo e um produto de conflitos e movimentos sociais, de resistências às assimetrias de poder e de saber, de uma outra interpretação sobre a alteridade e sobre o significado dos outros no discurso dominante (SKLIAR, 2005, p. 05 e 06).

Com as palavras do autor, sobre olhar para a surdez como uma diferença, é que eu observo, no cotidiano da Escola Cóser, uma parceria entre essa instituição de ensino e o Curso de Educação Especial, da Universidade Federal de Santa Maria. Essa relação estabelece estratégias que visam o desenvolvimento dos estudantes surdos, bem como a formação de professores de Educação Especial, mestres e doutores da UFSM. Considerando a presença da Educação Especial na Escola, essa instituição sinaliza que

atualmente se trabalha a educação especial a partir de uma abordagem sócio antropológica, que vem ao encontro da proposta da escola que busca produzir práticas que estejam fundamentadas em um profundo respeito e afirmação das diferenças (PPP, 2013, p.04).

A Educação Especial (EE) constitui-se como um campo de saber, conectada com uma racionalidade científica moderna, sendo que se apresenta em um emaranhado de relações, que envolvem regimes de verdades originários de diferentes saberes e poderes, como destaca Lunardi (2003, p. 15): “a partir dessa perspectiva educacional, configura-se um espaço que, atravessado por diferentes saberes e poderes, é compreendido por Educação Especial”. A mesma autora ainda aponta que “a Educação Especial, em sua definição atual, é entendida como uma modalidade que abrange os diferentes níveis de educação escolar, ou seja, educação infantil, educação fundamental, educação média e educação superior” (LUNARDI, 2003,

p.63). Segundo a Base Comum Curricular (2018), a Educação Especial tem por características:

A educação especial tem caráter complementar e transversal a cada etapa, modalidade e segmento da educação básica, sendo responsável pela organização e oferta e serviços de acessibilidade. Destaca-se como serviço inerente a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), vinculado a atuação de profissional específico (BRASIL, 2018).

Ao analisar a Base Nacional Comum Curricular, pude evidenciar que as propostas apresentadas para a Educação Especial estão somente relacionadas com a inclusão de pessoas com deficiência em escolas regulares de ensino, não sendo apresentada proposta que visem espaços específicos para educação de pessoas deficientes ou pessoas que se caracterizem por suas diferenças, como o caso dos sujeitos surdos, sujeitos que, neste estudo, são identificados como sujeitos da diferença.

Com essa ideia, ao apontar que a escola Cóser não se alinha aos discursos dos documentos oficiais, no sentido que não visa a inclusão dos estudantes surdos em escolas regulares, estou querendo fazer referência à ideia de que os estudantes que frequentam a escola específica para surdos, compõem um cenário de educação onde há processos de normalização e regulação, no entanto, partem de outros referenciais, por exemplo, o padrão cultural e linguístico das comunidades surdas. Nesse sentido, quando intenciono a ideia de processos de normalização, a compreendo conforme a Portocarreto (2004), que se utiliza dos ensinamentos de Foucault sobre as práticas de normalização:

Foucault estuda a constituição, a partir do século XVIII, de saberes e práticas que ordenam as multiplicidades humanas e objetivam o sujeito, individualizando-o e homogeneizando as diferenças através da disciplina e da normalização – práticas de divisão do sujeito em seu interior e em relação aos outros. Trata-se de saberes e práticas que atingem a realidade mais concreta do indivíduo, seu corpo, e que, devido à sua estratégia de expansão por toda a população, funcionam como procedimentos abrangentes de inclusão e exclusão social, que constituem um processo de dominação com base no binômio normal e anormal (PORTOCARRERO, 2004, p. 170).

Na esteira da diferença dos processos de normalização nos interiores escolares dos sujeitos surdos, onde a cultura e o caráter linguístico são as referências, compreende-se que os estudantes inseridos nesse local serão constantemente interpelados “por processos de objetivação (a partir dos quais se tornarão conhecidos)

e por processos de subjetivação (a partir dos quais serão constituídos, constituirão sua identidade) ” (HATTGE, 2007, p. 193).

Considerando os processos de desenvolvimento dos sujeitos inseridos no contexto da Escola Cóser, evidencia-se as propostas curriculares para esses sujeitos, bem como as práticas pedagógicas que englobam o cotidiano da escola. Para isso, compreende-se a presença dos estudantes do Curso de Educação Especial que, ao estarem presente na Escola, buscam desenvolver estratégias de ensino, e também vivenciam diferentes momentos de socialização com os estudantes, perfazendo o reconhecimento cultural desse local educacional.

Com as observações destacadas acima, nesta seção, intencionei destacar que a presença do Curso de Educação Especial, em nível de graduação e pós-graduação, no contexto na Escola Especial de Educação Especial Dr. Reinaldo Fernando Cóser, gera o desenvolvimento de estratégias de ensino e aprendizagem tanto para estudantes da escola como também para os acadêmicos.

A partir da análise dos documentos pertencentes à Escola Cóser, pode-se conhecer os discursos que estão imbricados na organização do seu contexto. Nesse sentido, e pensando no objetivo geral desta investigação, que consiste em investigar como o discurso curricular vem se constituindo dentro dos espaços educacionais específicos para a educação de surdos, a partir da educação bilíngue, compreendo que a Escola Cóser se constitui como um local de encontro dos sujeitos surdos e ouvintes, que buscam por estratégias de ensino e aprendizagem, visando o desenvolvimento desses sujeitos. A Escola em questão configura-se como um local de encontro dos surdos, percebe-se uma grande ênfase nos discursos sobre a potência da escola nas narrativas de estudantes e professores, pois a Escola Cóser apresenta-se como um ambiente cultural e linguístico, com artefatos que constituem uma cultura própria. Considerando o exposto, os enredos que envolvem a educação bilíngue e a Educação Especial nesse local estão pautados na ênfase da Libras e em sua escrita para, num momento posterior, ser possível o aprendizado da Língua Portuguesa na modalidade escrita.

Dessa forma, com o conhecimento das relações que ocorrem entre a Escola Cóser e o Curso de Educação Especial da UFSM, compreende-se que os discursos curriculares dessa instituição escolar, estão imbricados nessa relação, pois as práticas que ocorrem no contexto escolar relacionam-se com a parceria das instituições

envolvidas, que buscam por estratégias de ensino que contemple a educação bilíngue para surdos.

CAPÍTULO 5 – SURDO/DIFERENÇA E DEFICIENTE/AUDITIVO: MOVIMENTOS DE AMBILAÊNCIA QUE CIRCULAM NO DISCURSO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Na escola tem surdos e tem diferentes alunos, eu percebo isso, por exemplo, tem surdo puro que sinaliza e tem surdo deficiente auditivo, tem surdo que ouve um pouco, tem surdo autista, tem diferentes surdos (P.O.3, 2017).

Com a narrativa de uma professora é que inicio este capítulo, que tem como cenário a Escola de Ensino Médio Concórdia para Surdos (Escola Concórdia). Diante do enredo discursivo que se apresentou mediante os materiais analisados, foi possível perceber que o discurso curricular circula numa relação polarizada entre a educação bilíngue, tomada pela centralidade da língua de sinais, cultura e identidade surdas, e o discurso da deficiência, pautada na representação da falta, do assistencialismo e da tutela. Essa circulação discursiva aciona diferentes estratégias de organização pedagógica que ora funciona pautada no discurso das diferenças surdas relacionadas ao movimento surdo, ora aproxima-se dos discursos da deficiência colados ao campo da Educação Especial.

A Escola Concórdia é uma instituição de ensino que começou suas atividades com a educação de surdos no ano de 1986, na cidade de Santa Rosa, noroeste gaúcho, região a qual possui a incidência de práticas da colonização alemã e italiana. A Escola surge a partir da mobilização e do apoio da Comunidade Luterana da cidade, do poder público municipal e de pessoas da sociedade para que se fundasse a então conhecida Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos (APADA). É, nesse enredo, que volto a perguntar pela questão central dessa pesquisa: como a escola de surdos vem significado os discursos curriculares no contexto da educação bilíngue?

Para levantar algumas respostas a essa problematização, considero necessário apresentar o que venho entendendo como currículo. Veiga-Neto (2008, p.17) sinaliza que “o currículo foi considerado ao longo da história um artefato institucional que organiza e torna mais eficiente a educação escolarizada”. Com a configuração apresentada, esse artefato começa a fazer parte dos diferentes espaços educacionais que visam por práticas disciplinares, nessa esteira o currículo passa funcionar “(...) como condição de possibilidade para que a lógica disciplinar fizesse da escola essa ampla e eficiente maquinaria de fabricação do sujeito moderno e da própria sociedade disciplinar” (VEIGA-NETO, 2008, p. 17).

Com a ideia de que o currículo é o organizador dos tempos e dos espaços da escola, compreendo que esse dispositivo está enredado em jogos de forças (poder/saber), os quais são responsáveis pelas escolhas dos métodos, conteúdos que darão andamento as práticas desenvolvidas no ambiente escolar. Por meio da seleção daquilo que comporá o currículo, importantes processos de subjetivação são colocados em funcionamento. O que quero dizer é que o currículo, colocado em funcionamento pelas práticas escolares, torna-se um poderoso mecanismo de produção, controle e regulação de subjetividades surdas. Segundo Klein e Lunardi (1997, p. 47), o currículo é

(...) uma prática discursiva em que saber/poder estão imbricados em narrativas individuais ou coletivas constituindo sujeitos autorregulados através do disciplinamento dos indivíduos para a vida em sociedade.

A partir dessa compreensão, eu passo a olhar para a produção discursiva do contexto da Escola Concórdia, que já, no Projeto Político Pedagógico, se sinaliza a importância desse documento para orientação das práticas escolares voltadas à população surda. Segundo consta, o PPP “torna-se o elemento norteador das ações educativas escolares, o qual se vincula a um projeto histórico social, trazendo em si uma forma específica da escola compreender o seu papel na sociedade” (PPP, 2014b, p. 05).

Nessa direção, no referido documento, há uma discursividade acerca de como a escola vem entendendo o contexto da Educação:

o aluno, cidadão surdo, também tenha o direito de sentir-se digno de sua brasilidade, sendo-lhe possível estar junto aos seus, tomado que a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) é a segunda língua oficial no Brasil, respeitando sua cultura e construção do seu próprio desenvolvimento, na sua estrutura linguística e compreensão do meio em que está inserido. Entendemos assim, que a educação bilíngue aproxima-se de uma das formas de demonstrar as condições sócio antropológicas, linguísticas, culturais das comunidades surdas (PPP, 2014b, p. 07).

Ainda, com relação às propostas de educação bilíngue, a Escola elabora uma seção intitulada “Educação Bilíngue” no PPP, em que apresenta a importância da aquisição precoce da Língua Brasileira de Sinais para as crianças surdas, possibilitando a estruturação de pensamento e cognição o que, por conseguinte, proporciona uma interação com o meio social. Na sequência da leitura e análise do

PPP, pode-se perceber um discurso em que a Libras é reconhecida como língua que exerce um papel de suporte para seus usuários, conforme segue:

A LIBRAS, já reconhecida como língua, cumpre perfeitamente o papel de suporte lingüístico, dando acesso á dimensão simbólica e á subjetividade, de modo semelhante ao papel que exerce a língua na modalidade oral no desenvolvimento de uma criança ouvinte. Considerando que a aquisição da Língua de Sinais pelo surdo não sofre qualquer tipo de impedimento, esta vem a desempenhar um papel fundamental no desenvolvimento global do indivíduo, sendo, portanto, elemento facilitador para a aprendizagem da Língua Portuguesa, tanto na modalidade escrita, como na modalidade oral (PPP, 2014b, p. 20, grifos meus).

Também, outros trechos anunciados no PPP, chamaram minha atenção:

Quando o surdo tem a prática da socialização por meio da Língua de Sinais, o mundo oral deixa, então, de ter para o surdo o aspecto estranho e inacessível, e certos sentimentos de isolamento e de exclusão serão assim afastados naturalmente.

A criança surda que adquirir precocemente a língua de sinais tem facilitado as condições para o aprendizado sistemático da língua da comunidade majoritária, visto que não esta partindo do nada, mas já tem internalizada uma estrutura linguística: além do que já tem uma complexidade de vivências a mais, se comparada com uma criança que não tem língua alguma. (PPP, 2014b, p. 21, grifos meus).

Nesse contexto, posso inferir que há a configuração de uma matriz discursiva que considera a Libras como a língua de suporte lingüístico que proporciona, após sua aquisição, o aprendizado da Língua Portuguesa na modalidade escrita e oral, o que resulta o aprendizado da L1 e da L2 e o desenvolvimento integral dos sujeitos surdos. Compreendo ainda que essa recursividade da importância da Língua Brasileira de Sinais implica numa organização dos tempos e dos espaços escolares em que há o reconhecimento das diferenças dos sujeitos surdos, porém, encontro, no PPP, discursos que estão relacionados à deficiência auditiva. Nesse Projeto Político Pedagógico, pode-se encontrar a elaboração de alguns “princípios norteadores sempre em consonância a deficiência auditiva” (PPP, 2014b, p. 09), entre esses, os que mais chamaram minha atenção foram os seguintes:

- O professor deve ter curso específico de habilitação em educação especial na área da deficiência auditiva, bem como curso de Libras (Língua Brasileira de Sinais), competência técnica, didática e política, engajando-se com o projeto político pedagógico da escola, assumindo seu verdadeiro papel de educador buscando uma boa formação e constante aperfeiçoamento, estando receptivo a novas formas de educação que revertam em benefício dos seus alunos;

- O aluno é um ser ativo, co-participante do processo educativo e a escola deve valorizar sua bagagem cultural (cultura e língua própria do surdo), já que este é agente da construção da história, assim sendo, a escola deve desenvolver sua consciência crítica, responsável e criativa (PPP, 2014b, p. 09 e 10).

A partir dos discursos que se referem aos sujeitos surdos como deficientes auditivos operacionalizados no PPP da Escola Concordia, compreendo que esses sujeitos, passam a fazer parte de discursos relacionados à noção de uma norma curricular. Com referência à norma, compreendo-a conforme Portocarrero (2004, p. 170), a partir dos ensinamentos de Michel Foucault:

O pensamento de Foucault permite tomar as noções de norma e de normalização como conceitos operatórios para pensar e ver de outras maneiras, para pensar historicamente e circunscrever acontecimentos singulares – referentes à instituição escolar e relações de poder específicas – ao mesmo tempo que ajuda a tornar visíveis certas circunstâncias atuais e a pensar, também, o que estamos fazendo hoje em nossa sociedade.

Os processos de normalização estão necessariamente implicados num jogo de forças, nas relações de poder/saber. Ressalto que entendo as relações de poder conforme o pensamento de Michel Foucault, o qual significa o poder como algo que não se exerce de um lugar específico, mas está disseminado entre e por todos os sujeitos, sendo exercido permanentemente. Sendo assim, as relações de poder estão implicadas com os saberes, ou seja, o poder e o saber estão sempre juntos. Dessa forma, refiro-me novamente à ideia da norma curricular, nas palavras Veiga-Neto (2014, p. 03):

Na Contemporaneidade, o currículo continua a ter um papel decisivo na individuação. Mas agora ele opera não tanto pela via do poder disciplinar, mas por dispositivos de controle, normatização e normalização. Portanto, o currículo continua envolvido no engendramento, difusão e legitimação de um novo tipo de sociedade, agora povoada por novas subjetividades cada vez mais flexíveis, líquidas, voláteis, inacabadas, cosmopolitas e performativas.

A partir da ideia de uma norma curricular, a qual visa o desenvolvimento dos sujeitos que estão implicados em contextos educacionais, continuo a pensar nesse dispositivo e nas relações que ele estabelece com o espaço da Escola Concórdia. Por isso, trago um excerto da entrevista com uma professora (P.S.3.), na qual pude perceber uma polarização a respeito dos sujeitos que frequentam a Escola, ou seja,

esses sujeitos estão divididos entre os estudantes surdos e os que possuem alguma deficiência auditiva.

Pesquisadora: Que momentos ou coisas você considera importantes na escola?

Aqui na escola tem surdos e tem diferentes alunos, eu percebo isso, por exemplo, tem surdo puro que sinaliza e tem surdo deficiente auditivo, tem surdo que ouve um pouco, tem surdo autista, tem diferentes surdos, deficiente mental não tem. Eu percebo que hoje a surdez é misturada com outras antes era só o surdo puro. Então tem um grupo de surdos puro e tem o grupo de deficiente auditivo ele se misturam? Eles interagem? Sim eles interagem eles se comunicam bem, por exemplo, na hora do intervalo as vezes eu fico cuidando e vendo os surdos ficam sinalizando juntos, um grupo é dos deficiente auditivos, outros dos autistas ficam mais quietos isolados, as crianças ficam brincando e correndo interagindo alguns sinalizam outros falam oralmente. Então eu respeito essas diferenças é o grupo né bem unido nunca vi uma discriminação e preconceito entre eles (P.S.4., 2017).

A partir do relato acima, bem como de alguns excertos, apresentados no decorrer deste capítulo, retirados do PPP, posso inferir que a Escola faz referência a seus estudantes ora como surdos, ora como deficientes auditivos. É possível compreender essa relação, ou melhor, essa sinonímia entre surdo e deficiente auditivo quando tomamos, por exemplo, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), documento que, no contexto educacional atual, é a política que orienta a educação de surdos. De acordo com o presente documento, estudantes com deficiência são aqueles que “(...) têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade” (BRASIL, 2008, s/p). Considero importante destacar também outro documento: a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que no Artigo 1º, do Capítulo I, classifica a pessoa surda pelo seu impedimento sensorial. Em relação a isso, a referida Lei exprime:

[...]forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações.(BRASIL, 2015).

Com a análise realizada, pontuo que a produção do sujeito surdo como deficiente ocorre devido ao funcionamento da norma. É através da norma que se estabelece quem é o sujeito normal e quem é o sujeito deficiente. Desse modo, Caceres (2016) refere que os “processos de normalização, a norma circula no jogo do normal e do anormal e produz, nessa circularidade, diferentes gradientes, diferentes níveis de normalidade”. Ainda, conforme Lopes,

Toda e qualquer norma traz consigo a necessidade de classificação, ordenamento e hierarquização. (...) a norma opera a fim de incluir todos segundo determinados critérios que são construídos no interior e a partir dos grupos sociais (LOPES, 2016, p. 116).

Para pensar nesses diferentes gradientes de normalidade, a partir do jogo de oposição muito forte nos discursos da Escola em questão, trago a relação entre a presença das línguas na organização do discurso curricular, portanto, nas práticas pedagógicas. Para isso, apresento um excerto das entrevistas com uma professora surda:

Na escola tem a Libras como primeira língua, mas eu percebo que a maioria é português e leitura os alunos usam a Libras como primeira língua, mas aqui na escola o português é priorizado em relação à aprendizagem ao ensino ao conhecimento alguns não gostam aí acabam usando mais a Libras assim então é libras e português junto aqui na escola (P.S.3, 2017).

Pode-se perceber, na fala da professora P.S.3: a presença de relações de saber/poder no funcionamento da Escola Concórdia, sendo que, nos discursos trazidos pela Escola em sua proposta pedagógica, se apresenta certo descompasso, pois, ao mesmo tempo em que a escola considera a educação bilíngue como o reconhecimento das condições sócio, antropológicas, linguísticas e culturais das comunidades surdas, minimiza esses artefatos enfatizando discursos relacionados ao

aprendizado da Língua Portuguesa não somente na modalidade escrita, mas na modalidade oral. Nesse contexto, é possível inferir que o que vem significando a educação bilíngue na Escola Concórdia é uma relação de ambivalência articulada entre uma referência de surdos com questões culturais e identitárias e outra associada ao campo da deficiência auditiva, à oralidade e às outras representações relacionadas ao campo clínico.

Considero esse dado relevante, na medida em que, ao analisar os diferentes contextos das escolas de surdos para entender como eles significam a educação bilíngue, compreendo que, na maioria da materialidade analisadas (Projetos Políticos Pedagógicos e entrevistas), a educação bilíngue aparece como o aprendizado de duas línguas, nesse caso, a Libras e a Língua Portuguesa na modalidade escrita. Com relação às línguas, aponto que as configurações dessas se distinguem, sendo que as línguas de sinais configuram-se em uma modalidade gestual-visual, enquanto que o português possui a configuração de uma língua oral-auditiva. Conforme Witches (2018):

O que importa entender, neste momento, é que as línguas de sinais, definitivamente, se constituem como sistemas de comunicação totalmente diferentes das línguas orais, ainda que possam apresentar zonas de contato com estas últimas e que muitos surdos vivam situações bilíngues no dia a dia. A Libras e o português, por exemplo, são línguas que se distinguem desde as suas modalidades de enunciação e recepção até os modos em que se estruturam gramaticalmente. Portanto, não é o mesmo que a possibilidade de comparar as zonas de aproximação entre línguas genealógica e geograficamente aproximadas como, por exemplo, o espanhol e o português. Nem mesmo se trata de comparar a Libras ao famigerado *pidgin* que ficou conhecido, no Brasil, como português sinalizado, isto é, o uso da estrutura gramatical do português expresso por meio do léxico da Libras. Trata-se de perceber, ainda que o critério linguístico seja questionável, que a diferença linguística se apresenta como um forte elemento na argumentação que constitui a surdez como diferença (WITCHES 2018, p. 52).

Quando intenciono a valorização da Língua Portuguesa na modalidade oral, no contexto da Escola Concórdia, entendo que essa ação se relaciona com as práticas de normalização, pois, para essa Escola, os sujeitos que compõem seu cenário estão caracterizados a partir de uma dupla representação: surdos e deficiente auditivos, sendo estes últimos interpelados como os sujeitos que ouvem e devem aprender o português oral. Para potencializar essa discussão e ao olhar para algumas discussões realizadas por Lunardi (2003, p.100) em sua tese de doutorado, na qual a autora buscou movimentar as ideias sobre a norma, consta que “o sujeito que não escuta é constituído como um anormal, pelas práticas discursivas e não-discursivas da Educação Especial, que se exerce sobre ele um poder disciplinar, que tem em seu

efeito um poder de normalização”, ou seja, que essa normalização “não é resultado de uma forma de repressão, mas técnicas de sanções voltas para uma operacionalidade” (FONSECA, 1995, p. 58 *apud* LUNARDI, 2003, p. 100).

Ao destacar os discursos da Escola Concórdia, procuro conhecer também o trabalho da área da Educação Especial, pois esta é uma modalidade de educação que possui força nos discursos desse cenário educacional. Para isso, primeiramente, volto a olhar o que diz a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que em seu Artigo V, prevê que o “atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular” (BRASIL, 1996).

Nesse movimento, é possível averiguar que a Escola Concórdia, através da sua proposta pedagógica, aponta o atendimento educacional especializado como uma alternativa para os estudantes com deficiências múltiplas, deficiência intelectual, deficiência auditiva e visual. Com isso, a Escola garante a esses sujeitos maior interação com a comunidade surda, visando facilitar a aquisição da Libras, possibilitando a ampliação do nível linguístico dos sujeitos surdos. Também, em seu PPP, a Escola enfatiza que o atendimento educacional especializado será

primando pelo seu atendimento eficiente e comprometido, basear-se-á o trabalho, no que assegura alguns aspectos da Lei da educação especial, onde será oferecida a este sujeito, oportunidade de desenvolvimento intelectual, explorando suas habilidades, reconhecendo suas competências e capacidade cognitiva. Primando por um atendimento especializado e específico, que visa promover a aprendizagem em todos os aspectos e espaços (PPP, 2014b, p. 27).

Com a organização apresentada, a respeito do serviço da Educação Especial, entendo que o atendimento educacional especializado possui um grande destaque no contexto da Escola Concórdia no que se refere ao atendimento dos estudantes que, sendo surdos, apresentam uma deficiência.

A partir da discussão que busquei realizar ao longo deste capítulo, a respeito dos discursos curriculares no contexto da Escola Concórdia, pude compreender que esses discursos estão relacionados com o reconhecimento dos estudantes como sujeitos da diferença, mas também da deficiência e é, nesse sentido, que se encontra, de forma muito marcada, as práticas da Educação Especial. A Língua Portuguesa na modalidade oral também ganha um destaque nos discursos encontrados.

Nesse sentido, destaco que o contexto da Escola Concórdia possui relações vinculadas com a ideia de deficiência dos sujeitos que frequentam esse local. Ao mesmo tempo, visualiza-se, nessa Escola, uma potência ao que se relaciona com as questões da língua, de encontro dos pares surdos, e ainda um lugar onde se pode produzir formas diferentes para compreender os discursos da educação bilíngue. Diante disso, sinalizo algumas falas das entrevistas realizadas com estudantes da escola:

Pesquisadora: Por que você estuda nesta escola e não em outra?

Porque aqui é uma escola legal, aqui é melhor. **E porque aqui é melhor?** Porque tem menos alunos as aulas são mais interessante (A.S.3.a, 2017).

Primeiro porque é uma escola de surdos. Aqui a gente aprende melhor, desenvolve melhor, entende melhor, outra escola é ruim. É difícil não conseguir entender, aqui a escola é muito bom fica tudo muito claro (A.S.3.b, 2017).

Pesquisadora: Como você se comunica nesta escola? Com quem você mais se comunica?

No início aprendi pouco língua de sinais para a comunicação, depois eu fui aprendendo mais a língua de sinais me comunicando, aí eu usei aparelho junto para me comunicar. Eu me comunico em língua de sinais e me comunico oralizando, então eu utilizo as duas formas de comunicação. **Com quem que tu mais como se comunica mais com professor com aluno?** Os dois juntos eu me comunico com ouvintes oralizando, também utilizo a língua de sinais (A.S.3.b, 2017).

Pesquisadora: Por que você estuda nesta escola e não em outra?

Primeiro porque outras escolas são de ouvintes e eu não sou ouvinte, lá tem inclusão, tem professores que oralizam e eu não entendo, então eu não ouço, ouço um pouquinho, já fui no médico tive problemas enfim. Vim para escola de surdos em 2012 daí eu vim para o 1º ano aqui desde a sétima série, estou aqui. Na cidade que eu morava tinha poucos surdos, então eu vim para cá em 2014 e vim estudar aqui no Concórdia me formei no oitavo ano e continuo estudando.

Aqui é uma escola de ouvintes ou de surdos? Aqui tem os dois, não tem ouvintes tem alguns surdos que ouvem um pouco e que a gente se ajuda eu ajudo na língua de sinais não tem nada muito rígido. Você gosta dessa escola de

surdos? Sim, porque eu não sou ouvinte eu não entendo então a gente utiliza a língua oral e a língua de sinais juntas (A.S.3.c, 2017).

Com a fala dos estudantes, percebe-se que a escola possui, como já destacado, um discurso relacionado à Língua Brasileira de Sinais e à Língua Portuguesa na modalidade escrita e oral, distinguindo-se dos demais contextos analisados nesta pesquisa, que anunciam, com maior destaque, a utilização da Libras e do português escrito. Também, a partir dos enxertos das entrevistas, a Escola Concórdia, assim como as demais, torna-se o principal ponto de encontro dos sujeitos que a frequentam, sendo um local produtor de identidades e subjetividades.

Dessa forma, após as análises realizadas sobre os discursos que circulam nos entornos da Escola Concórdia, sinalizo que essa instituição escolar é um potente local educacional de encontro, de experiências surdas, a qual vem se movimentando, através de suas práticas, para o desenvolvimento de uma educação bilíngue pautada no cenário da diferença surda. Como isso, afirmo que não busquei, ao analisar os discursos curriculares da escola, por um modelo específico de educação bilíngue, mas tive como objetivo conhecer como essa educação vem circulando dentro desse contexto escolar, que apresenta uma relação de educação bilíngue relacionanda às questões que envolvem a língua, a cultura e a identidade surda, fazendo com que esse local se potencialize como um local específico para a educação e para o desenvolvimento subjetivo e identitário surdo.

CHEGANDO AO UM LOCAL, PORÉM, NÃO AO LOCAL FINAL



Fonte: Imagem elaborada pela autora

A imagem acima, elaborada por mim, refere-se aos diferentes discursos que encontrei no decorrer desta pesquisa, e que estão relacionados com a educação bilíngue para surdos nos contextos de três escolas de surdos do Estado do RS. A problematização deste estudo deu-se no sentido de entender como são produzidos os currículos para as escolas de surdos, a partir de uma determinada ordem discursiva, que denominamos de educação bilíngue. Para que fosse possível compreender essa problemática, optei por conhecer os discursos que compõem o cenário da educação bilíngue para surdos e também analisar os discursos curriculares a partir de experiências das escolas de surdos que foram investigadas. Assim, ao analisar as práticas discursivas curriculares relacionadas à educação bilíngue, as compreendo como:

[...] um conjunto de discursos em movimento, segundo um corpo de regras que, sendo socialmente autorizadas, anônimas e anteriores a qualquer conceituação explícita sobre si mesmas, comandam em nós, maneiras de perceber, julgar, pensar e agir (VEIGA-NETO, 2016, p.95).

Para que os objetivos anunciados fossem alcançados, me aproximei de alguns referenciais teóricos/metodológicos, entre esses, os Estudos Culturais em Educação, os Estudos Surdos e os Estudos sobre o Currículo a partir da perspectiva pós-estruturalista. O lócus desta investigação foi três instituições de ensino específicas

para surdos que compuseram o projeto de pesquisa “Produções Culturais Surdas no Contexto da Educação Bilíngue”. As escolas investigadas foram: a Escola Municipal Especial Helen Keller, a Escola Estadual Especial de Educação Especial Dr. Reinaldo Fernando Cóser, e a Escola de Ensino Médio Concórdia para Surdos. A materialidade selecionada esteve composta pelos documentos que demonstram as experiências dos ambientes escolares como, por exemplo, o Projeto Político Pedagógico, diários de campo, entrevistas com alunos e professores e questionários com a equipe diretiva. Ainda, como materialidade da pesquisa, optei em analisar alguns materiais periféricos composto pelos documentos oficiais que regem a educação de surdos.

Após a retomada da materialidade da pesquisa e de como essa foi operada/analísada, sinalizo que a educação bilíngue, nos contextos analisados, aparece com diferentes nuances e engloba diferentes discursos, ou seja, a educação bilíngue está presente no discurso das três escolas investigadas, porém com ênfases diferenciadas. Compreendo, com isso, que a educação bilíngue não somente se configura com o aprendizado de duas línguas – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa –, mas também está pautada em outros conceitos, como identidade, política, artefatos culturais, diferença surda, entre outros.

Desse modo, como recorrência do que se configura como os “achados” da pesquisa, sinalizo que em todas as escolas investigadas existe uma recorrência discursiva sobre a importância do aprendizado da Libras para o desenvolvimento dos estudantes, fato esse que, por conseguinte, acarreta um discurso de que a escola específica para a educação de surdos configura-se como um local constituidor de identidades e subjetividades surdas.

Além disso, pode-se visualizar, a partir das analíticas, a presença de discursos relacionados à área da Educação Especial, sendo que o trabalho que essa modalidade educacional desenvolve nos ambientes escolares de surdos, se apresenta de diferentes modos nas escolas, constituindo um discurso curricular que produz efeitos nos sujeitos que nele estão presentes. Compreendo que essas são as premissas que se configuram como alguns dos regimes de verdades que produzem as práticas que são vivenciadas nos interiores desses ambientes escolares. Ainda, são esses os discursos que vêm conformando as formas de organização curricular das escolas elegidas para esta pesquisa.

A partir desse enunciado valorizando o aprendizado da língua de sinais, também compreendo que a escola específica de surdos na contemporaneidade, se

configura ou melhor se reconfigura a cada momento, pois a organização da escola de surdos ultrapassa os discursos que estão colados somente a língua de sinais, assumindo também discursos relacionados a cultura, diferença e identidade, aspectos que, por conseguinte possuem importância na aprendizagem dos sujeitos que compõem esse ambiente.

Dessa forma, ainda concluo, que o ambiente escolar que venho descrevendo ao longo desse trabalho, encontra suas brechas ou melhor, encontra alguns desvios que fazem com que esse espaço minoritário, se configure para além das normas disciplinares, que formam impostas pela modernidade no momento em que se inventa a escola. Tomo essa ideia a partir da compreensão de que a escola de surdos pode se constituir como um local novo, inusitado no qual novas experiências de ser escola e de ser estudantes ocorrem. Com a ideia, de que os sujeitos que a frequentam, encontram nesses locais um espaço que potencializa suas subjetividades nas diferentes instâncias da vida como, por exemplo, a aprendizagem para o mundo do trabalho, para as relações com os outros locais e outros sujeitos.

A partir dessas considerações, como já sinalizado anteriormente, em cada contexto educacional pesquisado, a educação bilíngue aparece com um determinado enredo discursivo. Dessa forma, a ênfase do discurso curricular na Escola Municipal Especial de Ensino Fundamental Helen Keller, encontrado no corpus empírico analítico, relaciona-se com a centralidade da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa e das identidades surdas que frequentam o espaço da escola.

O discurso com maior ênfase encontrado na materialidade da Escola Estadual Especial de Educação Especial Dr. Reinaldo Fernando Cóser está relacionado às questões da educação de surdos como, por exemplo, a centralidade da língua de sinais, da cultura e da comunidade surda e o campo da Educação Especial, relações essas que produzem efeitos nos arranjos curriculares da referida Escola.

No que se relaciona aos enredos discursivos da Escola de Ensino Médio Concórdia para Surdos, sinalizou-se, neste estudo, que a educação bilíngue proposta por esse local envolve um discurso polarizado entre a surdez, sendo essa vista por um viés da diferença, como, por exemplo, com o reconhecimento da Libras, e entre os movimentos de assistência e benevolência vinculados ao campo da Educação Especial.

Com o conhecimento dos discursos que circulam no interiores das três escolas investigadas, posso inferir que cada uma possui suas peculiaridades, porém também

observo que algumas questões, principalmente no que se refere a língua de sinais e o encontro surdo-surdo, está presente em todos os locais, o que demonstra que apesar de distante fisicamente, todas as escolas se aproximam em algumas práticas que são vivenciadas no dia-a-dia de todas as escola, o que vêm configurando a educação bilíngue dos três contextos.

Contudo, após o desenvolvimento da presente pesquisa, pode-se evidenciar a potência que existe em torno da escola específica de surdos e dos discursos que circulam dentro dessas, principalmente, no que se relaciona aos discursos sobre a educação bilíngue, que está presente em todas as escolas investigadas, com diferentes configurações e efeitos. Com isso, aponto que essas são algumas das inferências/conclusões que pude constatar a partir das escolhas teóricas e metodológicas que fiz para este estudo. Ao mesmo tempo, entendo essas inferências/conclusões como um novo início para continuar a pensar na produção dos discursos curriculares nos contextos das escolas de surdos do Rio Grande do Sul.

REFERÊNCIAS

AIRES, R. D. I. **A constituição da educação bilíngue em uma prática na bidocência e o desenvolvimento profissional docente**. 2017. ? f. — Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, 2017.

BERAS, J. J.; LUNARDI-LAZZARIN, M. L. Produções culturais surdas no contexto da educação bilíngue. **Revista Brasileira de Iniciação Científica**, Itapetininga, v. 4, n. 5, p. 152– 162, 2017.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre experiência e o saber da experiência**. Universidade Federal de Barcelona, Rev. Bras. Educ. [online]. 2002, n.19, pp.20-28.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394/96** – 24 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

_____. Lei 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e dá outras providências**, 2002.

_____. **Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005**: Regulamenta a Lei 10.436 de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais Libras, e o Art. 18 da Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000. Brasília: [s.n.], 2005.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, Brasília: MEC, SEESP, 2008.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional da Educação**, Lei 13.005, Brasília: MEC, 2014.

_____. **Relatório do Grupo de Trabalho, designado pelas Portarias n.º 1.060/2013 e n.º 91/2013, contendo subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue-Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2014.

_____. **Estatuto da pessoa com deficiência. Lei nº 13.146**: de 6 de julho de 2015. Brasília: [s.n.], 2015.

BUJES, M. I. E. Descaminhos. In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 13– 34.

CACERES, M. M. **Possíveis Negociações dos Discursos Curriculares no Contexto da Educação Bilíngue de uma Escola de Surdos do Rio Grande do Sul**. 2016. 87 f. — Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2016.

CAMATTI, L. **A emergência do sujeito pedagógico surdo no espaço de convergência entre comunidade surda e escola de surdos**. 2011. 91 f. — Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2011.

CORAZZA, S. M. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos Investigativos I: Novos olhares na pesquisa em educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 103–131.

COSTA, M. V. Estudos Culturais e Educação - um panorama. In: SILVEIRA, R. M. H. (Org.). **Cultura, poder e educação: um debate sobre estudos culturais em educação**. Canoas, RS: ULBRA, 2005. p. 107–120.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. (Orgs.). **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231–249.

_____. **A Ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France pronunciada em 2 de dezembro de 1970, São Paulo: Loyola, 1996.

_____. **A arqueologia do saber**. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. 3. reimp. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. **Microfísica do poder**. 24. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2007.

FRONZA, C. de A.; MUCK, G. F. Usando as chaves dos conceitos sobre concepções quanto ao ensino e à aprendizagem da língua por surdos. In: LOPES, M. C. (Ed.). **Cultura surda & Libras**. São Leopoldo, RS: UNISINOS, 2012. p. 47–62.

GÓES, M. C. R. de. **Linguagem, surdez e educação**. [S.l.]: Autores Associados, 1999.

GOMES, A. P. G. **O imperativo da cultura surda no plano conceitual: emergência, preservação e estratégias nos enunciados discursivos**. 2011. 101 f. — Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2011.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & realidade**, v. 22, n. 2, 1997.

HATTGE, M. D. A gestão da inclusão na escola: estratégias de controle de risco social. In: LOPES, M. C. (Org.). **In/exclusão nas tramas da escola**. Belo Horizonte: ULBRA, 2007. p. 189–200.

KARNOPP, L.; KLEIN, M.; LUNARDI-LAZZARIN, M. L. **Relatório Final Projeto Produções Culturais Surdas no Contexto da Educação Bilíngue**. Porto Alegre: GIPES, 2017. 51 p.

KLEIN, M.; FORMOZO, D. de P. Im/possibilidades na educação de surdos: discussões sobre currículo e diferença. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 2, p. 212–225, 2009.

KLEIN, M.; LUNARDI, M. L. Currículo na educação de surdos: relações de poder e práticas de significação. In: **Espaço informativo técnico-científico INES**. Rio de Janeiro: INES, 1997. p. 44–48.

LARROSA, J. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício de professor. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

LEBEDEFF, T. B. Práticas de letramento na pré-escola de surdos: reflexões sobre a importância de contar histórias. In: THOMA, A. da S.; LOPES, M. C. (Orgs.). **A invenção da surdez**: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul, RS: Edunisc, 2004. p. 128–142.

LOPES, M. C. Inclusão como prática política de governamentalidade. In: LOPES, M. C.; HATTGE, M. D. (Orgs.). **Inclusão Escolar**: conjunto de práticas que governam. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 107–130.

LOPES, M. C.; DAL'IGNA, M. C. **In/Exclusão**: nas tramas da escola. Canoas: Editora da ULBRA, 2007. 11-34 p.

LOPES, M. C.; FABRÍS, E. H. **Inclusão e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

LOPES, M. C.; VEIGA-NETO, A. Marcadores culturais surdos. In: MACHADO, L. M. da C. V.; LOPES, M. C. (Orgs.). **EDUCAÇÃO DE SURDOS**: Políticas, língua de sinais, comunidade e cultura surda. Santa Cruz do Sul, RS: EDUNISC, 2010. p. 116–137.

LUNARDI-LAZZARIN, M. L.; MAROSTEGA, V. L. Identidade, cultura e diferença: Elementos para pensar a educação de surdos. In: LOPES, M. C. (Org.). **Cultura surda & Libras**. São Leopoldo, RS: UNISINOS, 2012. p. 119–129.

LUNARDI, M. L. **Educação de surdos e currículo: um campo de lutas e conflitos**. 1998. 110 f. — Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 1998.

LUNARDI, M. L. **Produção da anormalidade surda nos discursos da educação especial**. 2003. 200 f. — Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2003.

MAROSTEGA, V. L. **Os currículos de formação de professores para surdos da UFSM**: a Educação Especial como campo de saber (1962-2009). 2015. 174 f. — Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2015.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MORAIS, M. Z. de. **Formações rizomáticas da diferença: narrativas para produção da pedagogia surda**. 2008. 78 f. — Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2008.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. da S. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 2. ed. Canoas: Cortes, 1995.

MORGENSTERN, J. M. **Dispositivo curricular de controle: gerenciamento do risco e governamento da surdez no cenário educacional**. 2009. 105 f. — Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2009.

MÜLLER, J. I. **Formações rizomáticas da diferença: narrativas para produção da pedagogia surda**. 2016. 295 f. — Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2016.

NELSON, CaRY; TREICHLER, P.A; GROSSBER, L. Estudos Culturais: uma introdução. In. SILVA, Tomaz,, T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos Estudos Culturais em Educação**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 7-38.

NOGUERA-RAMÍREZ, C. E. **Pedagogia e governamentalidade**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. 268 p. (Coleção Estudos Foucaultianos).

PELUSO, L.; LODI, A. C. B. La experiencia visual de los sordos. consideraciones políticas, lingüísticas y epistemológicas. **Pro-Posições**, v. 26, n. 3, p. 59–81, 2015.

PORTOCARRERO, V. Instituição escolar e normalização em foucault e canguilhem. **Educação & Realidade**, v. 29, n. 1, p. 169–185, 2004.

PPP. **Projeto Político Pedagógico: Escola Especial de Educação Especial Dr. Reinaldo Fernando Cóser**. Santa Maria, RS: [s.n.], 2013.

_____. **Projeto Político Pedagógico: Escola Municipal Especial de Ensino Fundamental Helen Keller**. Caxias do Sul, RS: [s.n.], 2014.

_____. **Projeto Político Pedagógico: Escola de Ensino Médio Concórdia para Surdos**. Santa Rosa, RS: [s.n.], 2014.

QUADROS, R. M. de; SCHMIEDT, M. L. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1997.

_____. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

ROSA, F. S. **O que o currículo de Letras Libras ensina sobre a literatura surda**. 2017. ? f. — Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, 2017.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias de currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SKLIAR, C. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In:

SKLIAR, C. (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 07–32.

TEDESCHI, S. L.; PAVAN, R. A produção do conhecimento em educação: o pós-estruturalismo como potência epistemológica. **Práxis Educativa**, Revista do programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, v. 12, n. 3, p. 772–787, 2017. Disponível em: <<http://www.revista2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>. Acesso em: 30 jul. 2018.

VARELA, J.; ALVAREZ-URIA, F. A maquinaria escolar. **Revista Teoria & Educação**, Pannonica, Porto Alegre, v. 6, p. 68–96, 1992.

VEIGA-NETO, Alfredo. O currículo e seus três adversários: os funcionários da verdade, os técnicos do desejo, o fascismo. In: RAGO, M.; VEIGA-NETO, A. (Orgs.). **Para uma vida não-fascista**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. (Coleção Estudos Foucaultianos), texto apresentado no V Colóquio Michel Foucault: UNICAMP, 2008.

_____. Currículo na contemporaneidade: internacionalização e contextos locais. **XI Colóquio sobre Questões Curriculares e VI Colóquio Luso-Brasileiro de Currículo. Anais do XI Colóquio sobre Questões Curriculares e VI Colóquio Luso-Brasileiro de Currículo**, Braga, Portugal, 2014.

_. **Foucault & a Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

WITCHES, P. H. **Governo linguístico em educação de surdos**: práticas de produção do surdus mundi no século xx. 2018. 208 f. — Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2018.

WRIGLEY, O. : A política da surdez. Original: **The politics of deafness**. Washington, D. C.: Gallaudet University Press, 1996. (texto traduzido para seminário).

ANEXO A – PROTOCOLO DE OBSERVAÇÕES



Protocolo básico para as observações: Registo em vídeo [S] [N]

Identificação:

- Escola:

- Turno da observação:

- Turma observada:

- Espaço da observação:

sala de aula	biblioteca	laboratório	pátio	ginásio	auditório	Outros – qual?

Breve descrição do espaço:

--

Itens a serem observados:

Distribuição dos tempos e rotinas escolares	
Organização e utilização dos espaços escolares;	
Uso das línguas (LS e Língua Portuguesa — escrita, oral) nas dinâmicas escolares;	
Materiais e recursos utilizados pelo professor;	
Materiais e recursos compartilhados entre os alunos.	

Data:

Responsável pela observação:

ANEXO B – PROTOCOLO ENTREVISTA ESTUDANTES



GIPES

Grupo Interinstitucional de
Pesquisa em Educação de Surdos

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

PRODUÇÕES CULTURAIS SURDAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Coordenadora geral do Projeto: Dra. Lodenir Becker Karnopp

O protocolo para a entrevista com os alunos inclui as seguintes perguntas abertas:

Identificação do aluno

Escola:

Série:

Idade:

- 1) Por que você estuda nesta escola e não em outra?
- 2) Como você se comunica nesta escola? Com quem você mais se comunica?
- 3) O que nesta escola te ajuda a aprender melhor?
- 4) Você lembra de algum professor, ou algum momento importante na sua vida na escola? Por quê? (Solicitar que descreva o que foi importante)
- 5) Que materiais você mais gosta que o professor utilize nas aulas?
- 6) Que outros momentos ou coisas você considera importantes na escola?
- 7) O que você considera importante em uma escola de surdos? Sua escola tem? O que ainda falta nesta escola?

ANEXO C – PROTOCOLO ENTREVISTA PROFESSORES



GIPES

Grupo Interinstitucional de
Pesquisa em Educação de Surdos

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

PRODUÇÕES CULTURAIS SURDAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Coordenadora geral do Projeto: Dra. Lodenir Becker Karnopp

O protocolo para a entrevista com os professores inclui as seguintes perguntas abertas:

Escola:

Nome:

Tempo de docência na escola:

Cargo e função:

Formação:

- 1) Você lembra de algum momento importante na sua formação docente que lhe ajuda a ser professor de surdos? Qual? Por quê? (Solicitar que descreva o que foi importante)
- 1) Como você se comunica nesta escola? Com quem você mais se comunica?
- 2) Que materiais/recursos você utiliza nas aulas?
- 3) Que momentos ou coisas você considera importantes na escola?
- 4) O que faz desta escola uma escola de surdos? O que faz dessa escola uma escola bilíngue?
- 5) O que você considera importante em uma escola de surdos? Sua escola tem? O que ainda falta nesta escola?
- 6) Como a escola contribui para a formação do aluno?